Е. Н. Федорович
Е. В. Тихонова
ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
DirectMEDIA

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В пособии раскрываются основы музыкальной психологии. Анализируется сущность и структура музыкальных способностей и музыкально-познавательных процессов – восприятия, мышления, воображения. Освещается роль внимания, воли и эмоций в музыкальной деятельности, изучаются психологические особенности музыкального творчества, а также психофизические основы формирования исполнительской техники. Дается представление об основах музыкотерапии. Предназначено для студентов высших и средних музыкально-исполнительских и музыкально-педагогических учебных заведений.

- Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова
  - ВВЕДЕНИЕ
  - 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
    - 1.1. Исторические аспекты становления музыкальной психологии
    - 1.2. Основные направления современной музыкальной психологии
  - 2. МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ
    - 2.1. Общая характеристика музыкальных способностей
    - 2.2. Сущность и структура музыкальности
    - 2.3. Музыкальный слух, его виды
    - 2.4. Музыкально-ритмическое чувство
    - 2.5. Координационные способности
    - 2.6. Музыкальная память
  - 3. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ
    - 3.1. Общая характеристика музыкального восприятия
    - 3.2. Апперцепционная обусловленность музыкального восприятия
    - 3.3. Современные представления о сущности музыкального восприятия
    - 3.4. Особенности восприятия музыки детьми
    - 3.5. Восприятие серьезной и легкой музыки как социокультурная проблема
  - 4. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
    - 4.1. Общее понятие о музыкальном мышлении
    - 4.2. Нейропсихические особенности

музыкального мышления
- 4.3. Временная природа музыкального мышления
- 4.4. Единство восприятия, мышления и воображения в музыкальной деятельности

5. РОЛЬ ВНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
6. ВОЛЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- 6.1. Воля как психологическая категория
- 6.2. Волевые качества личности в музыкальной деятельности
- 6.3. Причины эстрадного волнения и способы его преодоления

7. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА
- 7.1. Общая характеристика творчества. Психологические особенности творческой личности
- 7.2. О психологии композиторского творчества
- 7.3. Особенности исполнительского творчества
- 7.4. Развитие творческих способностей у учащихся младшего школьного возраста в музыкальном обучении

8. ЭМОЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- 8.1. Общая характеристика эмоций
- 8.2. Музыкальные эмоции
- 8.3. Развитие эмоциональности в музыкально-исполнительской деятельности
- 8.4. Диагностика эмоций в музыкальной деятельности

9. ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ
- 9.1. Общее представление о психофизических основах формирования исполнительской техники
- 9.2. Физиология навыка
- 9.3. Соотношение работы центральной нервной системы и периферии в реализации исполнительского движения
- 9.4. Мышечные зажимы
- 9.5. О кратчайших путях к формированию системы исполнительских навыков

10. МУЗЫКОТЕРАПИЯ
- 10.1. История музыкотерапии

- 10.2. Общая характеристика музыкотерапии
- 10.3. Методики музыкотерапии в лечении детей
- ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова
Основы музыкальной психологии. Учебное пособие

ВВЕДЕНИЕ

В конце XX в. усилился общий интерес к наукам о человеке, среди которых почетное место занимает психология. Постигнув многие тайны природы, создав сложнейшие технологии, человек по-прежнему недостаточно знает о себе, механизмах своей психики и движущих силах поведения.

Одной из наиболее загадочных сфер в психологии долгое время оставалось все связанное с творчеством человека, в том числе музыкальным, не оперирующим словами. Музыкальная психология в последние десятилетия XX столетия интенсивно развивалась, и именно в этот период ученым удалось подойти к разгадке многих ранее неясных явлений.

Важную роль в этом сыграла возможность для музыкантов-психологов опереться на факты и выводы ряда наук – прежде всего общей психологии, нейрофизиологии и музыкознания. Особенностью музыкальной психологии XX в. стало то, что, по словам Г. М. Цыпина, среди крупнейших специалистов этой области встречаются имена как психологов, интересовавшихся музыкой, так и музыкантов, интересовавшихся психологией: и те и другие шли как бы навстречу друг другу.

Современная музыкальная психология – или, как сейчас принято более точно ее называть, психология музыкальной деятельности – базируется на исследованиях таких зарубежных ученых и музыкантов, как К. Штумпф, А. Веллек, Э. Курт, К. Мартинсен, Л. Маккиннон, Г. Риман, Г. Ревеш, К. Сишор и др.

Отечественная психология музыкальной деятельности представлена трудами психологов Л. С. Выготского, Б. М. Теплова и Л. Л. Бочкарева; музыковедов М. Г. Арановского, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, М. С. Старчеус, Д. К. Кирнарской; музыкантов-исполнителей и педагогов В. Ю. Григорьева, В. Г. Ражникова, В. И. Петрушина, Г. С. Тарасова, А. В. Тороповой, Г. М. Цыпина и др.

Накопленный в настоящее время материал столь масштабен и многогранен, что в одном учебном пособии невозможно даже затронуть все его аспекты. Предлагаемое издание предназначено прежде всего учащимся и студентам средних и высших музыкально-исполнительских и музыкально-педагогических учебных заведений, приступающим к изучению музыкальной психологии. Этим определяется название учебного пособия: «Основы музыкальной психологии», а также круг затрагиваемых в нем проблем, касающихся прежде всего различных аспектов психологии музыкального образования: музыкальных

способностей и музыкально-познавательных процессов, то есть того, что профессионально обучающийся музыке должен в первую очередь знать о себе самом и своих будущих учениках.

Вместе с тем, освещая в наиболее общем ракурсе названные проблемы, мы затронули ряд вопросов, имеющих отношение к психологии музыкально-исполнительской деятельности (основы музыкального творчества, психофизические основы формирования исполнительской техники, преодоление негативных последствий эстрадного волнения и др.), поскольку данные темы взаимосвязаны.

Любой учащийся музыкально-педагогического училища (колледжа) или студент музыкального факультета педвуза, прежде чем стать педагогом-музыкантом, должен пройти масштабную исполнительскую подготовку, и знание психологических закономерностей музыкально-исполнительской деятельности ему профессионально необходимо. Точно так же будущий исполнитель – студент музыкального училища или консерватории – обретет твердую профессиональную почву только после того, как узнает особенности музыкально-познавательных процессов и структуру музыкальных способностей, что необходимо для его становления как музыканта, тем более что большинству нынешних студентов консерваторий предстоит не только исполнительская, но и педагогическая деятельность.

В основу данного пособия положен лекционный курс, разработанный авторами для студентов Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского и факультета музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета. Предлагаемое издание является расширенной и дополненной версией учебного пособия Е. Н. Федорович «Основы психологии музыкального образования», вышедшего в 2004 г. в издательстве УрГПУ.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Исторические аспекты становления музыкальной психологии

Первые наблюдения и выводы, которые впоследствии были положены в основу музыкальной психологии, принадлежат древнегреческим философам. Платон создал учение о различном воздействии разных ладов на психику и поступки человека. Так, он считал, что фригийский лад способствует укреплению человека как воина, а дорийский благоприятствует мудрым действиям в мирное время.

Это учение развил Аристотель, подробно описавший, как под воздействием музыкальных ладов меняется поведение. Дорийский лад, по его утверждению, оказывает уравновешивающее воздействие, фригийский – возбуждающее, лидийский – жалобное и размягчающее. Аристотелю принадлежит также учение о катарсисе, согласно которому душа зрителя и слушателя в процессе восприятия древнегреческой трагедии освобождается от болезненных аффектов. Такое понимание механизмов психического воздействия искусства сыграло важную роль в дальнейших исследованиях музыкантов и психологов.

Еще один великий древнегреческий мыслитель – Пифагор – создал учение об эвритмии. Оно основано на наблюдении о том, что как музыка, так и вся жизнь человека, его мысли, поступки и речи, пронизаны ритмом, основываются на нем. Нахождение верного ритма ведет к гармонии, которая также понимается как гармония человеческих взаимоотношений.

На этой основе Пифагором были установлены ритмы, с помощью которых можно было оказывать благотворное влияние на души молодых людей.

Большое значение воздействию музыки на психику человека придавалось в древневосточных цивилизациях – Древней Индии и Древнем Китае. Музыка являлась прямым продолжением древнекитайских философско-религиозных учений. Особенно широко использовались возможности влияния мажорной и минорной пентатоники с их внутренней детерминированностью на людей, которые под воздействием музыки в этих ладах становились более управляемыми и организованными.

В Древней Индии музыку широко использовали в качестве лечебного средства. Считалось, что произношение и пропевание определенных звуков ведет к выздоровлению от ряда болезней благодаря особым вибрациям, которые возникают в организме.

В средние века музыкальная психология развивалась в синкретическом единстве с музыкальной эстетикой и теорией музыки. В трудах Амвросия, Августина, Боэция, Кассиодора, Царлино, Гвидо Аретинского и др. рассматривались вопросы не только многоголосия, метра, ритма, видов музицирования и т. п. , но и внутреннего воздействия музыки на человека.

Как научная дисциплина музыкальная психология стала оформляться только в середине XIX столетия. Этот процесс был связан с рядом открытий в физике, изучавшей свойства звука, и в частности, с определением немецкими учеными Э. Вебером и Г. Фехнером взаимосвязи между силой звукового раздражителя и интенсивностью вызванного им ощущения. В 1859 г. появилась работа немецкого естествоиспытателя Г. Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки», которую считают положившей начало собственно музыкальной психологии. В этой работе проанализированы физические свойства звуков и особенности их переработки в слуховом органе, и на этой основе разработана резонансная теория слуха. Отличительным свойством исследований Гельмгольца, обусловившим их особую ценность, явилось единство трех подходов: физического, физиологического и музыкально-теоретического, что позволило дальнейшим исследованиям в области музыкальной психологии опираться на естественнонаучную основу. Этим не замедлили воспользоваться музыканты, и уже в 1873 г. появилась работа Г. Римана «Музыкальная психология», приводящая имеющуюся музыкально-теоретическую базу в соответствие с открытиями Гельмгольца.

Крупный вклад в разработку основ музыкальной психологии в конце XIX в. внес немецкий ученый К. Штумпф, изучавший явления консонанса и диссонанса. Направление его исследований получило название «тонпсихология» (в соответствии с наименованием его труда) и определенным образом ограничивало область изучения. Объектом исследования тонпсихологии, как указывает Е. В. Назайкинский, являлись относительно простые элементы – единичные тоны и их сочетания, интервалы, аккорды, а также отдельные свойства и стороны звучания и особенности их слышания [1. С. 16].

В том же направлении шли и последователи Штумпфа, в том числе Г. Ревеш и К. Сишор, проводившие исследования музыкального слуха. В их работах были сделаны важные наблюдения, характеризующие, по словам Е. В. Назайкинского, «микромир звуковых явлений и соответствующих им психических функций и форм отражения» [Там же].

Новый этап развития музыкальной психологии был связан с

возникновением гештальтпсихологии, изучавшей психические явления на основе принципа целостности и опиравшейся на изучение механизмов восприятия, а не ощущений, как это было принято ранее. Теория восприятия музыки была впервые создана швейцарским ученым Э. Куртом. Его книга «Музыкальная психология» (более точный перевод – «Психология музыки») (1931) отличается анализом широкого круга музыкальных явлений в сочетании с изучением закономерностей целостного восприятия. Взгляды Э. Курта разделял А. Веллек, который считал музыкальную психологию центром систематического музыкознания.

Отечественная музыкальная психология заявила о себе в 1947 г. , когда вышел масштабный труд Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей». Интересный анализ психологических закономерностей, действующих в искусстве, предложен в книге Л. С. Выготского «Психология искусства». Важнейший вклад в развитие отечественной и мировой музыкальной психологии внесли российские музыковеды Е. В. Назайкинский и В. В. Медушевский, которые на основе анализа закономерностей музыки как вида искусства и специфики музыкального языка установили содержательные особенности и структуру музыкального восприятия и музыкального мышления.

В конце XX столетия проблемы музыкальной психологии продолжают быть объектом исследований психологов и музыковедов, а также музыкантов-инструменталистов, дирижеров, специалистов в области общего и профессионального музыкального образования. Различные аспекты психологии музыкальной деятельности представлены в трудах Ю. Б. Алиева, М. Г. Арановского, Н. В. Ветлугиной, Л. Е. Гаккеля, А. Л. Готсдинера, В. Ю. Григорьева, Л. А. Мазеля, В. Г. Ражникова, В. И. Петрушина, Г. С. Тарасова, К. В. Тарасовой, А. В. Тороповой, Г. М. Цыпина, Л. Л. Бочкарева, М. С. Старчеус, Д. К. Кирнарской и других ученых.

В настоящее время идет процесс дифференциации психологии музыкальной деятельности и выделения в самостоятельные отрасли ее различных направлений.

1.2. Основные направления современной музыкальной психологии

В качестве основных направлений современной психологии музыкальной деятельности (музыкальной психологии) выделяют:

1. Психологию музыкального творчества

2. Психологию музыкально-исполнительской деятельности

3. Психологию музыкальных способностей

4. Психологию музыкального образования

5. Психологию музыкальной пропаганды и музыкально-критической деятельности

6. Музыкальную психотерапию и психологию функциональной музыки

Можно выделить и другие направления: к примеру, *психология музыкального восприятия* рассматривается как часть психологии музыкального образования, поскольку восприятие является одним из музыкально-познавательных процессов; но музыкальное восприятие представляет собой область настолько широкую, что логичным будет и его рассмотрение в качестве отдельного направления. В. И. Петрушин выделяет в самостоятельное направление *социологические исследования в области музыки*, хотя нам представляется, что эта отрасль, несомненно, важная, в настоящее время недостаточно развита и может рассматриваться как часть психологии музыкальной пропаганды и музыкально-критической деятельности. Можно считать самостоятельным направлением *изучение индивидуально-психологических свойств личности в процессе музыкальной деятельности*. Этот материал также может входить в психологию музыкального творчества и психологию музыкального образования.

В последнее время активно ведутся исследования *музыкального сознания общества и личности*, а также *психологии музыкального бессознательного*.

Кратко охарактеризуем названные направления.

Психология музыкального творчества является одновременно отраслью психологии творчества, изучающей закономерности продуктивного художественно-образного мышления, воображения, фантазии. Природа композиторского творчества, которую пытается разгадать психология музыкального творчества, пока еще остается неясной, во многом потому, что обладатели композиторского таланта в силу особенностей преобладающего у них невербального образного мышления не

систематизируют свои поиски и находки, не пытаются зафиксировать закономерности рождения музыкальных образов. Те же музыканты, которые обладают склонностями к научному анализу, как правило, сами композиторами не являются и в тайны композиторского мышления проникнуть не могут; тем более не в состоянии сделать этого психологи-немузыканты.

Тем не менее, изучение с позиций достижений современной психологии биографий и особенностей личности великих композиторов, истории создания ими сочинений помогают приоткрыть завесу тайны над процессом создания музыки, сделать полезные выводы для осуществления музыкально-исполнительской деятельности – более демократичной разновидности музыкального творчества, а также содержат полезную развивающую информацию для музыкального образования. *Психология музыкально-исполнительской деятельности* изучает широкий спектр вопросов, связанных с подготовкой к творческой передаче композиторского замысла и ее реализацией. Сюда входит часть психологии музыкальных способностей (профессиональные способности), психофизические основы формирования исполнительской техники, механизмы достижения оптимального концертного состояния и преодоления эстрадного волнения. Предметом изучения психологии музыкально-исполнительской деятельности должны стать также те аспекты психологии музыкального творчества, которые освещают творческие проявления интерпретатора, являющегося одновременно и выразителем воли композитора, и творцом новой художественной реальности.

Психология музыкальных способностей – направление музыкальной психологии, имеющее наиболее давние традиции в зарубежной и отечественной науке. Оно изучает структуру музыкальных способностей, их качественные признаки, особенности проявления и развития в разных видах музыкальной деятельности. На этом разделе психологии базируется диагностика музыкальных способностей, с которой начинается любое обучение музыке.

Психология музыкального образования (психология музыкального обучения и воспитания) изучает музыкально-познавательные процессы: ощущение, восприятие, мышление, воображение; но, как уже было отмечено выше, в сферу ее интересов входят также иные разделы музыкальной психологии, так или иначе связанные с музыкальным обучением и воспитанием: психология музыкальных способностей, механизмы формирования исполнительской техники и подготовки к концертному выступлению, особенности общения учителя и

ученика в процессе занятий музыкой.

Психология музыкальной пропаганды и музыкально-критической деятельности – относительно новая научная отрасль, в задачи которой входит адекватная эстетическая оценка музыкально-художественных явлений, изучение музыкальных предпочтений и на этой основе – убеждение слушателя в том, что его внимание должно быть направлено на восприятие музыки высокого художественного уровня. Подобные проблемы в целом решаются только на основе комплекса социально-культурных и педагогических мер, однако при этом необходимо использование музыковедами и педагогами не только специальных знаний, но и информации в области психологии пропагандистского воздействия.

Музыкальная психотерапия и психология функциональной музыки также недавно выделилась в научную отрасль, хотя наблюдения о целебном воздействии музыки существовали еще в древности. Психологию функциональной музыки можно рассматривать и как отдельное направление (В. И. Петрушин); оно изучает возможности музыки разного стиля и характера для обеспечения оптимального ритма трудовой деятельности – повышения производительности труда, снятия накопившегося утомления.

Изучение *индивидуально-психологических свойств личности в процессе музыкальной деятельности* предполагает рассмотрение таких категорий, как личность и индивидуальность, темперамент, характер, эмоции, чувства, воля. Эти свойства изучаются как применительно к музыкантам-профессионалам, так и в отношении людей, получающих общее музыкальное образование, поэтому данное направление часто включается в сферу психологии музыкального творчества (музыкально-исполнительской деятельности) и психологии музыкального образования.

Исследования *музыкального сознания общества и личности* освещают вопросы генезиса музыкального сознания общества, его сущности, форм и способов функционирования; а также уровни музыкального сознания личности (уровень организма, социального индивида и личности) и проблемы музыкального самосознания.

Исследования сферы *музыкального бессознательного* развиваются в русле общей психологии бессознательного и изучают вопросы индивидуального бессознательного, связанные с неосознаваемым уровнем музыкального творчества (вдохновение, озарение, фантазия) и коллективного бессознательного (архетипы музыкального восприятия).

Все названные направления современной музыкальной психологии находятся в тесной взаимосвязи и процессе становления.

Литература

1. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. , 1972.

2. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики. Екатеринбург, 1993.

3. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. М. , 2003.

2. МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

2.1. Общая характеристика музыкальных способностей

Способности – индивидуально-психологические свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий и наивысший уровни развития способностей выражаются понятиями одаренности, таланта и гениальности.

Музыкальные способности обусловливают успешность восприятия, исполнения и сочинения музыки, а также обучаемость в области музыки. Они представляют собой относительно самостоятельный комплекс: выраженными музыкальными способностями может обладать человек, имеющий умственные способности ниже среднего или даже страдающий слабоумием (так называемый феномен «ученых идиотов», действующий, помимо музыки, применительно к математическим вычислениям, шахматам и рисованию) [9. С. 128].

В то же время высокий уровень развития музыкальных способностей, позволяющий говорить об одаренности и таланте, предполагает комплекс, непременно включающий и высокий уровень умственных способностей. Гениальность как наивысшая степень музыкальных способностей является свойством, насквозь пронизывающим личность, включая ее общеинтеллектуальные особенности. Музыкальный гений может обладать структурой умственных способностей, далеко отклоняющейся от обычной (например, отставанием абстрактно-логического мышления и гипертрофированным развитием образного), но его общий умственный уровень всегда высок. Большинство гениальных музыкантов представляли собой умнейших людей своего времени.

Любые способности, в том числе музыкальные, базируются на *задатках*. Под задатками понимают врожденные анатомо-физиологические и нейрофизиологические особенности человека, задаваемые наследственностью. *Способности представляют собой задатки в развитии*, причем степень развития может быть настолько различной при равных задатках, что определить границу собственно задатков (педагоги часто именуют ее «потолком») бывает чрезвычайно сложно. В самих задатках трудно отделить одну от другой три составляющие: *генетическую*,

врожденную (особенности внутриутробного развития) и *возрастную*.

Наиболее легко поддаются диагностике анатомо-физиологические задатки. В музыкальной деятельности это строение голосового аппарата для певцов, строение рук для пианистов и струнников, особенности дыхательного аппарата и лицевых мышц для духовиков. Гораздо сложнее определить границы нейрофизиологических задатков, представляющих собой невидимые структуры мозга. Известно, что слуховые задатки в высокой степени поддаются развитию, музыкально-ритмические и координационные развиваются гораздо труднее; но сказать точно, где проходит заданная природой граница, за которую возможности человека не выйдут, в отношении этих способностей нельзя. Здесь очень многое зависит от фактора среды, в которую обычно включают условия развития человека, его окружение, наличие специального обучения, а также его направленность, интенсивность, соответствие индивидуальным особенностям данного человека и т. д.

Различное развитие одних и тех же задатков можно проследить на идентичных близнецах. Известны подобные эксперименты, поставленные самой жизнью: к примеру, описан случай, когда из тройняшек, имеющих отличные координационные задатки и воспитывавшихся в разных условиях, один стал жонглером, другой спортивным вратарем, третий – вором-карманником. Труднее определить границы задатков у детей, которые не являются близнецами, растут в разной обстановке и получают разное обучение. Часто люди, кажущиеся малоодаренными, начинают быстро развиваться, попадая к хорошему педагогу; соответственно, бывает и наоборот, когда из отличной школы выходят подростки, показывающие хорошие результаты, но в дальнейшем очень мало их улучшающие.

Играет роль и возрастная составляющая задатков. Одни дети достигают своего «потолка» раньше (чаще девочки), другие – позже. Задатки трудно диагностировать даже в тех случаях, когда они кажутся педагогам примерно равными, а обучение протекает в одних и тех же условиях: оно часто приводит к разным результатам. Тогда на первый план выходит понятие *склонностей*.

Под склонностью понимают выраженное желание человека заниматься той или иной деятельностью, которое во многом определяет ее успешность. По этому признаку склонность похожа на способность, однако она не может быть приравнена к способности, потому что способность как таковая в значительной мере определена природой и не во всем зависит от человека, а в склонности явно выражен волевой компонент, желание

обучающегося. Психология пока не дает ответа на вопрос, являются склонности частью врожденного задатка или представляют собой результат его развития. Есть много случаев, когда склонность направляла человека к деятельности, к которой у него имелся сильный комплекс способностей, вопреки внешним обстоятельствам (например, П. И. Чайковский). Имеется не меньше и примеров того, как склонности развивались удачным стечением обстоятельств или, напротив, губились неподходящими условиями. Поэтому было бы, наверное, неправильным включать склонность в понятие задатка, но к более широкому понятию способностей *добавить* склонности, на наш взгляд, можно. Педагоги-музыканты хорошо знакомы с таким явлением, когда одаренный (талантливый) по всему комплексу музыкальных способностей ученик занимается не меньше, чем среднеодаренные, как можно было бы ожидать, а, напротив, больше. Им в таких случаях движет не необходимость (он достиг бы отличного по сравнению со сверстниками результата и гораздо меньшими усилиями), а страстное желание заниматься, невозможность жить вне этой деятельности.

Склонность может быть признаком формирующейся способности, а может и в значительной мере формироваться извне (например, родителями), и тогда человек рискует заниматься не тем делом, к которому он имеет наиболее оптимальный комплекс способностей. Часто ребенок, обладающий умеренными музыкальными задатками, под влиянием родных и знакомых начинает профессионально заниматься музыкой, привыкает к этому занятию и испытывает к нему склонность. Он, вероятно, станет посредственным музыкантом, и никто не узнает, что у него были выраженные задатки к какому-нибудь менее престижному в глазах родственников занятию (позднее они могут проявиться в виде различных хобби).

Музыкальные способности принято подразделять на профессиональные и непрофессиональные. Профессиональные способности представляют собой комплекс, разные элементы которого могут быть выражены в различной мере, но каждый из этих элементов и комплекс в целом дают возможность овладевать музыкальной деятельностью на профессиональном уровне.

Непрофессиональные музыкальные способности присущи подавляющему большинству людей (за исключением 2-3 %) и выражаются в желании слушать музыку, ее узнавании, возможности воспроизвести любимые мелодии голосом, ритмично двигаться. Развитие непрофессиональных способностей приводит к умению воспринимать музыку все более высокого

уровня сложности, петь, музицировать на различных инструментах, танцевать, импровизировать. Определенной границы между профессиональными и непрофессиональными способностями нет, так как интенсивное развитие способностей постепенно может перевести их на профессиональный уровень.

В процессе такого перехода психологическая структура музыкальных способностей меняется: у музыкантов она характеризуется более тонкими и сложными взаимосвязями между отдельными психическими функциями и свойствами, более выраженными индивидуальными особенностями такой связи, что может стать основой индивидуального художественного стиля [9. С. 136].

Отдельные музыкальные способности у каждого человека находятся в неповторимом сочетании. Взаимосвязь между ними может осуществляться по принципу *компенсации*. Под компенсацией психических функций в психологии понимают восполнение каких-либо дефектов или недостаточно развитых функций при помощи других ярко выраженных свойств индивида. Благодаря компенсации люди, имеющие различную структуру способностей, в том числе музыкальных, могут успешно заниматься одной и той же деятельностью. Даже у самого одаренного человека всегда бывают относительно слабые стороны, которые компенсируются за счет других способностей. Характеристику музыкальных способностей в целом, отражающую их бесконечное индивидуальное своеобразие, различные сочетания и уровни, уместно закончить словами Г. Г. Нейгауза: «В действительности все ступени и градации между бездарностью и гением заполнены, и как заполнены! С сотнями и тысячами вариантов и уклонений в ту или иную сторону, в зависимости от личных свойств имярека» [6. С. 20]. Великий педагог в своей собственной практике встречался с учениками всех уровней одаренности, «от музыкально дефективных до гениальных», и призывал коллег не ориентироваться на некий воображаемый средний тип учащегося, а знать индивидуальные возможности каждого и максимально их развивать исходя из неповторимых свойств данного ученика.

2.2. Сущность и структура музыкальности

Музыкальные способности часто характеризуют термином «музыкальность», который применяется как в науке, так и на бытовом уровне. Музыкальным называют человека, который не просто умеет что-либо делать в области музыки (например, бегло играть на фортепиано), а делает это с видимым удовольствием, легко, вызывая эмоциональный отклик у слушателей. Такое определение далеко не всегда применяется к профессиональным музыкантам, зато музыкальным вполне могут назвать дилетанта или ребенка, имеющего еще мало умений и навыков.

Несмотря на широкое распространение данного термина в практике, среди специалистов не существует единого мнения о его содержательном наполнении. Анализ понятия музыкальности, который производят разные исследователи (А. Л. Готсдинер, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов, М. С. Старчеус), свидетельствует о существовании как минимум двух его уровней.

Под музыкальностью в *широком* смысле подразумевают весь комплекс музыкальных способностей. В него входят:

1. Музыкальный слух

2. Музыкально-ритмическое чувство

3. Музыкальная память

4. Координационные способности

Музыкальность в широком смысле, таким образом, совпадает с понятием музыкальной одаренности.

Музыкальность в более *узком* смысле представляет собой свойство личности, не совпадающее со способностями в целом, но придающее им особое качество. Это качество можно определить как эмоциональную реакцию на музыку, «омузыкаленное» восприятие мира (В. И. Петрушин); интуитивную глубину и тонкость эмоционального переживания смысла музыки и способность передавать его в интонировании (М. С. Старчеус); тонкую эмоциональную отзывчивость на музыку, связанную с восприятием ее как некоторого смысла (Б. М. Теплов). Во всех приведенных определениях музыкальность связана с эмоциями, которые, по определению Б. М. Теплова, представляют собой содержание музыки [8].

Нам близка точка зрения названных выше авторов, поскольку в этой трактовке понятие музыкальной одаренности шире, чем понятие музыкальности. В одаренность входят и такие свойства личности, как богатство и активность воображения, связь зрительных и слуховых образов, быстрота и точность слуходвигательной координации и др. [9. С. 129]. Музыкальных

людей больше, чем одаренных. Вместе с тем, возможен и такой парадоксальный вариант, при котором одаренный к музыке человек (например, обладающий отличным перцептивным музыкальным слухом и координационными способностями) не обладает музыкальностью или в обладает ею в небольшой мере. Такой человек может быть музыкантом-инструменталистом, исполняющим сложные в техническом отношении произведения, но оставляющим свою аудиторию эмоционально равнодушной.

Противоположным музыкальности является понятие «амузия» – крайне низкая ступень музыкальных способностей или патологическое их отсутствие [Там же. С. 131]. Амузия встречается очень редко, не более чем у 2–3 % людей, и ее следует отличать от музыкальной неразвитости, которая может быть компенсирована педагогическим воздействием.

Таким образом, музыкальность можно рассматривать и как весь комплекс музыкальных способностей, и как ядро их структуры (по выражению Б. М. Теплова), за рамки которого отдельные способности могут выходить.

2.3. Музыкальный слух, его виды

Музыка – искусство звука, и в структуре музыкальных способностей важнейшее место принадлежит музыкальному слуху. Слуховые ощущения являются ведущими для музыкальной деятельности, поскольку звуки, существующие объективно, т. е. независимо от человека, превращаются в музыку в результате их обработки слуховым органом. Именно поэтому первые исследования научной музыкальной психологии были посвящены музыкальному слуху (Г. Гельмгольц, К. Штумпф, Э. Курт, Г. Сишор, К. Ревеш и др.)

В настоящее время существуют разные классификации видов музыкального слуха. Нам ближе классификация В. В. Медушевского, который в основу структуры слуха ставит *перцептивный* и *интонационный* слух. Вместе с тем, принципиальной разницы между классификациями нет, поэтому мы будем дополнять характеристику перцептивного и интонационного слуха в соответствии со взглядами других ученых.

Перцептивным называется слух, направленный на *распознавание структуры*. В него входят:

1. *Звуковысотный слух*
2. *Мелодический*
3. *Гармонический*
4. *Темброво-динамический*
5. *Полифонический*
6. *Фактурный*
7. *Интервальный*

Данные виды слуха представляют собой разновидности *слуховых ощущений*. Они находятся во взаимодействии, но каждый обладает присущими ему особенностями и отвечает за определенный участок структуры музыкальной ткани, подлежащей распознаванию.

Звуковысотный слух занимает ведущее место среди видов перцептивного музыкального слуха. Он проявляется наиболее ярко, и зачастую степень его развитости принимают за уровень музыкального слуха вообще, что неверно. Эта роль звуковысотного слуха объясняется тем, что из таких видов слуховых раздражителей, как высота, длительность, громкость, тембр наиболее сильным является высотный раздражитель. Изменение звука по высоте слышно сильнее, чем изменение других его характеристик.

Б. М. Теплов, отмечая важную роль звуковысотного слуха в

музыкальной деятельности, полагал, что термин «музыкальный слух» имеет два значения. В широкое значение он включал все виды музыкального слуха, а музыкальным слухом в узком смысле считал звуковысотный слух, так как звуковысотное движение является основным носителем смысла в музыке [9. С. 93].

В отличие от американского психолога К. Сишора, утверждавшего, что слух в основном имеет характер природного задатка, Б. М. Теплов доказал, что звуковысотный слух в значительной мере поддается развитию. К примеру, из практики музыкального образования хорошо известно, что самый тонкий звуковысотный слух (различение 1/16, 1/32 и менее тона) характерен для обучающихся игре на скрипке; медленнее этот вид слуха развивается у пианистов. Это обусловлено особенностями инструментов: необходимостью нахождения звука в первом случае и закрепленным темперированным строем во втором.

Мелодический слух обеспечивает целостное восприятие мелодии. Он основывается на звуковысотном в его проявлении по отношению к движению одноголосной мелодии. В основе мелодического слуха лежит *ладовое чувство* (Б. М. Теплов), представляющее собой способность различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, взаимное тяготение. Одним из его наиболее простых проявлений служит чувство тоники – стремление заканчивать на ней мелодию и воспринимать все остальные звуки лада как незавершенные.

Другой основой мелодического слуха являются музыкально-слуховые представления (см. далее «внутренний слух»), так как мелодический слух предполагает предслышание, позволяющее воспринимать мелодию в целом.

Иногда в мелодическом слухе выделяют интервальный слух – способность по мере движения мелодии анализировать интервалы.

Мелодический слух хорошо развивается у певцов, струнников, духовиков и гораздо хуже – у пианистов. Одним из характерных для пианистов недостатков является исполнение «по одной ноте», при котором играющий все вроде бы делает правильно, а мелодия распадается на отдельные звуки. Это происходит от недостаточного развития (или задействования) мелодического слуха. В пении же, к примеру, такое исполнение невозможно, так как при голосовом звукоизвлечении один звук естественным образом переходит в другой.

Гармонический слух, напротив, интенсивно развивается у пианистов (баянистов, аккордеонистов) и более медленно – у представителей музыкальных специальностей, имеющих дело

преимущественно с одноголосной мелодией. Это слух, ориентированный на созвучия (аккорды). Он возникает на основе звуковысотного слуха и ладового чувства и позволяет не только одновременно услышать вертикаль, но и осмыслить составляющие ее звуки как принадлежащие к определенным функциям.

Темброво-динамический слух иногда подразделяют на составляющие его *тембральный*, направленный на распознавание тембра, т. е. качества звука, и *динамический*, определяющий изменения его силы. Однако на практике тембр тесно связан с динамикой: он может меняться в зависимости от изменения силы. К примеру, звук, тембр которого можно условно определить как «серебристый», не останется таковым при большом крещендо, приводящем к фортиссимо. Поэтому данные виды слуха чаще определяют как один – темброво-динамический. От его развитости во многом зависит профессионализм музыканта, его способность передавать тонкие звуковые градации. Непрофессиональному любителю музыки развитый темброво-динамический слух позволяет насладиться красочностью звучания – например, оркестрового.

Из всех видов музыкального слуха именно в темброво-динамическом наиболее ярко проявляются механизмы синестезии. *Синестезией* называют такое взаимодействие ощущений, при котором под влиянием раздражения одного анализатора возникают ощущения, характерные для другого анализатора.

В музыке наиболее частым проявлением синестезии является то, при котором раздражение слухового анализатора вызывает зрительное ощущение. Это может проявляться в зрительных образах, а иногда имеет форму так называемого *цветного* слуха. Человек, обладающий таким слухом, слышит музыкальные тональности в определенном цвете. Такой слух имели Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, М. К. Чюрленис.

Полифонический и *фактурный* слух, как и гармонический, связаны со слышанием многоголосных структур. Разница между ними заключается в том, что гармонический слух позволяет одновременно слышать звуки, составляющие вертикаль; полифонический – распознавать движение голосов по горизонтали, а фактурный – различать фактурные слои, которые обычно содержат как вертикальные созвучия, так и движение горизонтальных линий.

Фактурный слух не всегда выделяют в самостоятельный вид музыкального перцептивного слуха, но в практике обучения пианистов и дирижеров проблема различия фактурных пластов

актуальна, поэтому этот вид слуха целесообразно все-таки отделять от гармонического и полифонического. Все виды слуха, связанные с многоголосием, естественным образом и относительно легко развиваются у исполнителей на клавишных инструментах и дирижеров и значительно труднее – у вокалистов, струнников, духовиков.

Интервальный слух – способность слышать, различать и осмысливать интервалы – формируется в процессе музыкального обучения и может рассматриваться как элемент мелодического слуха.

Вторая крупная разновидность музыкального слуха, в отличие от перцептивного, – *интонационный* слух, который направлен на *распознавание смысла*. Как указывает В. В. Медушевский, постижение музыки имеет две стороны: аналитическую и интонационно-смысловую. В соответствии с этим музыкальный слух, который первым обрабатывает поступающую в мозг музыкальную информацию, имеет перцептивно-аналитическую и интонационно-смысловую составляющие. Они тесно связаны и должны действовать одновременно. «В конкретном звучании музыки аналитическая организация всегда встроена в смысловую, – пишет В. В. Медушевский. – …Тайна слуха гениального музыканта… – не только в равномерной развитости сторон, но и в их тесном сотрудничестве» [4. С. 160].

Интонационный слух является древнейшим и целостным, его истоки находятся в глубинах бессознательного. Музыка и речь как ведущие коммуникативные системы развивались в тесном взаимодействии с интонационным слухом. Интонационный слух – функция правого полушария мозга, он направлен на распознавание эмоционального содержания, передачу и понимание основных базовых эмоций: радости, грусти, гнева, страха. Этот вид слуха является основой музыкального восприятия и музыкального творчества. В то же время ему присуще свойство универсальности: им обладает каждый человек, он обнаруживается уже в младенческом возрасте у детей.

Согласно исследованиям Д. К. Кирнарской, отличительные особенности интонационного слуха состоят в следующем: интонационный слух направлен на выявление смысла музыки; включает телесно-двигательные реакции человека через ассоциации с движением, жестами, пантомимой; приводит в действие речевой аппарат человека через «подпевание» и проговаривание звуков (речевое интонирование); ведет к возникновению пространственных и цветовых ассоциаций, создает зримый, осязаемый и бесконечно разнообразный мир

человеческих эмоций [3].

Следует отметить также способность интонационного слуха к мгновенному «схватыванию» музыкального смысла, музыкального синтаксиса в сочетании со структурно-аналитическим подходом к пониманию музыкальных закономерностей.

Интонационный слух тесно связан с речевым. Его суть состоит в параллельной дифференциации смыслового и звукового планов. В речи интонация может не совпадать с вербальным смыслом и даже ему противоречить, и для того чтобы понять собеседника, мы одновременно обрабатываем смысл словесный и интонационный. Подобно этому мы слышим в музыке звуковую сторону (высоту, тембр, созвучия и т. д.) и интонационный смысл.

Интонационная сторона слуха должна быть ведущей. Однако в практике музыкального образования это положение постоянно нарушается, и происходит это или от непонимания сущности интонационного слуха, или от его недооценки. Большинство изучаемых музыкальных дисциплин, в особенности сольфеджио и гармония, направлены на развитие перцептивного слуха. Этот же слух постоянно активизируется и на занятиях музыкальным инструментом, в особенности фортепиано.

В результате формируются музыканты, имеющие развитый перцептивный слух и малоразвитый интонационный; исполнение таких музыкантов при любом, даже самом высоком техническом уровне, будет иметь различные негативные характеристики: от «бессмысленного» до «бездушного», «неэмоционального». Обратным примером – развитого интонационного слуха при возможном слабом развитии перцептивного – может служить сценическая речь и пение драматических актеров. Из биографии Андрея Миронова известно, что у него был неважный звуковысотный слух. Не обладал он и певческим голосом. При этом его концерты, на которых он *пел*, собирали аудиторию, сопоставимую с аудиторией самых выдающихся певцов. Разгадка этого явления – в великолепном интонационном слухе выдающихся артистов и умении на этой основе передавать тончайшие оттенки смысла прозаического и поэтического текста и мелодии.

Существует еще одно качественное различие видов музыкального слуха, не вписывающееся ни в структуру «перцептивный – интонационный», ни во внутреннюю структуру перцептивного слуха. Своеобразные качества музыкального слуха отражает деление на *абсолютный* и *относительный*. Это деление обычно относят к звуковысотному слуху, поскольку в нем качество абсолютности наиболее ярко выражено; но это вряд ли

верно. Человек с абсолютным звуковысотным слухом всегда имеет и очень ярко выраженный (или быстро формирующийся?) темброво-динамический слух, мелодический, гармонический и т. д. Дело в том, что в этих видах перцептивного слуха нет механизма точного измерения абсолютности и ее критериев, а в звуковысотном есть: это способность мгновенно определять абсолютную высоту любого звука вне его соотношения с другими звуками или внутренним звуковым эталоном.

Ребенок с абсолютным слухом слышит высоту настолько точно, что может оказаться в уязвимой по сравнению с остальными детьми ситуации, если неправильно настроен инструмент. Все дети поверят учителю, сообщившему, что диктант будет играться в такой-то тональности, а ребенок с абсолютным слухом попадет в ситуацию несовпадения названной тональности и того, что звучит реально, и не сможет написать этот диктант. Известен также случай с четырехлетним Морисом Равелем: убедившись, что клавиша фа-диез (черная) отвечает звуком фа («белым»), ребенок закричал, что клавишу нужно покрасить белой краской.

Абсолютный слух нельзя развить: он представляет собой генетически предопределенный задаток. При этом попытки развить относительный слух до абсолютного не прекращаются, и приводят, казалось бы, к отличным результатам: учащиеся начинают безошибочно называть высоту любых звуков. Такой слух называют почти абсолютным (Б. М. Теплов применяет термин «псевдоабсолютный»); он служит его обладателю практически так же, как абсолютный, но качественная разница все равно остается.

Человек с почти абсолютным слухом приучает себя к звучанию внутреннего эталона (чаще всего это «до», «ля» или «соль» первой октавы), запоминает его и всегда «носит» в себе. При необходимости определить высоту звука он быстро соотносит его со своим эталоном, определяет интервал и называет звук. Выдать его может некоторое промедление из-за внутренней работы, а также случающиеся иногда ошибки на тон или полтона.

Человек с абсолютным слухом слышимый им звук ни с чем не сверяет и называет сразу; он не может его перепутать с находящимся рядом звуком подобно тому, как здоровый человек не перепутает разные цвета. Он никогда не совершит ошибку на полтона, потому что тональности, отстоящие на полтона, по качеству звучания очень далеки одна от другой.

Но обладатель абсолютного слуха может совершить ошибку, которой не допустит человек даже со средним относительным

слухом – он может перепутать максимально далеко отстоящие «до» и «соль» («фа»). Они далеко отстоят друг от друга только по расстоянию на звукоряде, а качественно (и по квинтовому кругу) они гораздо более близки, чем, к примеру, «до» и «ре-бемоль». Еще К. Штумпф писал о «квинтовом сходстве» звуков.

Феномен абсолютного слуха пока мало изучен – вероятно, потому, что имеющих его всего 7 % среди музыкантов-профессионалов (по данным Б. М. Теплова), а музыканты не склонны к анализу своих ощущений. В то же время глубоко изучить этот феномен без активного участия самих его обладателей вряд ли возможно.

Абсолютный слух является чрезвычайно удобным инструментом для музыканта-профессионала, однако его наличие для успешной музыкальной деятельности на любом уровне, включая высший, совершенно необязательно. Среди музыкальных гениев примерно равное количество имевших абсолютный и отличный относительный слух. Не имели абсолютного слуха Р. Шуман, Р. Вагнер, Э. Григ, П. Чайковский и другие гениальные композиторы.

Особой формой музыкального слуха является *внутренний слух*, или музыкально-слуховые представления. Он не должен перечисляться в ряду видов музыкального слуха, так как во внутренней форме могут существовать все виды. Внутренним слухом называется способность слышать звуки, их сочетания, мелодии и т. п. до целых музыкальных произведений вне их реального звучания, в сознании. Внутренний музыкальный слух имеет ту же психическую природу, что и внутренний монолог (мысль), визуальные представления (зрительные фантазии). Музыкально-слуховые представления могут выполнять функцию *предслышания*, а могут существовать относительно самостоятельно. В первом случае они обеспечивают реализацию формулы «вижу – слышу – играю», настоятельно рекомендуемой обучающимся музыке всеми крупными музыкантами – исполнителями и педагогами.

«Вижу» относится к нотному тексту, «слышу» означает музыкально-слуховые представления на основе текста, «играю» – реализацию этих представлений в звучании. Процесс обучения во многом теряет смысл, когда последовательность меняется на «вижу – играю – слышу», поскольку в этом случае услышано будет уже реальное звучание, на которое нельзя воздействовать, оно уже совершилось. Если же «слышу» происходит во внутренней форме, то это звучание может корректироваться еще до перевода в реальную.

Самостоятельное существование музыкально-слуховых

представлений может быть произвольным и непроизвольным. Всем знакомо непроизвольное и даже назойливое внутреннее звучание какой-либо навязчивой мелодии. Музыканты могут вызывать внутренне-слуховые представления произвольно, что связано с процессами восприятия, мышления, запоминания, подготовки к концертному выступлению.

В любом случае во внутренней форме прозвучит только то, что соответствует общим слуховым возможностям и музыкальному опыту данного человека. Музыкант с абсолютным или отличным относительным слухом, с равномерно развитыми его видами внутренне услышит музыкальную ткань в нужной тональности, полно, объемно и т. д. , а человек с малоразвитым слухом услышит «внутри себя» смутные музыкальные контуры. В то же время музыкант с отличным «внешним» слухом может иметь слаборазвитый внутренний в том случае, если не уделяет его развитию специального внимания. Внутренний музыкальный слух, таким образом, является формой внешнего, но такой формой, которую необходимо развивать, поскольку музыкально-слуховые представления предваряют и сопровождают все музыкально-познавательные процессы.

Говоря о музыкальном слухе, в том числе внутреннем, необходимо отметить разницу между музыкальным и так называемым физиологическим слухом, то есть способностью слышать звуки вообще, которой наделен любой здоровый человек. Острота физиологического слуха зависит от состояния здоровья человека (слухового органа и всей нервной системы), а также рода занятий, в процессе которых слух может понижаться (например, под воздействием шума) или, напротив, обостряться (если профессия предполагает острый слух – например, охота). Музыкальный слух является дополнением к физиологическому. Но тесной связи между музыкальным и физиологическим слухом нет. Человек может обладать острым физиологическим слухом и очень слабым музыкальным; известны обратные случаи (глухота Бетховена имела физиологический характер, а редчайший музыкальный слух у него был сохранен, полностью переместившись во внутреннюю форму). В большинстве случаев музыканты имеют также хороший физиологический слух, так как постоянное вслушивание обостряет и его. Но с возрастными и болезненными изменениями острота физиологического слуха может понижаться, что не влечет за собой снижения качества музыкального слуха.

2.4. Музыкально-ритмическое чувство

«Библия музыканта начинается словами: “в начале был ритм”» – в такой образной форме великий музыкант-педагог Г. Г. Нейгауз выразил роль ритма в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности [6. С. 53]. Музыка – искусство временное, и ритм является наравне со звуком ее важнейшей категорией. Музыкально-ритмическое чувство – важнейшая музыкальная способность наряду с музыкальным слухом.

Музыкальный ритм – категория не только временная (времяизмерительная), но и эмоционально-выразительная, образно-поэтическая, художественно-смысловая (К. В. Тарасова). Поэтому музыкально-ритмическое чувство является одним из проявлений музыкальности как в широком, так и в узком смысле.

Ощущение метра как равного деления времени с чередованием сильных и слабых долей от природы присуще подавляющему большинству людей. На этом основаны системы музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза и К. Орфа. Педагог, начиная работать с ребенком, имеющим очень маленький музыкальный опыт, старается «высвободить» или «развязать» его природный ритм, с тем чтобы позднее, опираясь на все усложняющуюся музыкально-ритмическую деятельность, постепенно приучать ребенка к наполнению музыки иными средствами выразительности.

Для определения природы музыкально-ритмического чувства и принципиальных возможностей его развития необходимо обратиться к результатам музыкально-ритмической работы с детьми, так как решение метроритмических задач детьми разного возраста демонстрирует этапы становления музыкально-ритмических способностей в онтогенезе. Такую работу проделала К. В. Тарасова в исследовании «Онтогенез музыкальных способностей».

Было установлено, что маленькие дети хорошо ощущают метрическую пульсацию путем усвоения системы музыкально-ритмических эталонов, наиболее часто встречающихся в музыкальной практике.

В качестве простейших эталонов служат простые двух-, трех– и четырехдольные метры. Усвоение детьми музыкально-ритмических эталонов совершается путем их двигательного моделирования.

К. В. Тарасова выявила три уровня решения метроритмических задач детьми разных возрастов. Первый можно определить как уровень аритмичных действий; он присущ детям

четвертого года жизни, недостаточно музыкально одаренным и развитым. На втором уровне дети воссоздают темп и метрическую пульсацию; этот вариант характерен для детей пятого года жизни. Третий уровень демонстрируют обычно дети 6-7 лет: на нем удается воспроизвести темп, метр и ритмический рисунок.

Такая констатация возрастной эволюции в решении ритмических задач приводит к выводу об определенной последовательности появления в онтогенезе компонентов структуры музыкально-ритмического чувства: темп, метр, ритмический рисунок [10. С. 62-75].

Покомпонентное формирование в онтогенезе музыкально-ритмического чувства указывает на возможность покомпонентного развития этой способности у детей, имеющих слабые музыкально-ритмические задатки. Этот вывод важен потому, что музыкально-ритмическое чувство в очень небольшой мере поддается развитию в случае неблагоприятных природных задатков.

Трудности в развитии чувства ритма отмечали крупнейшие психологи и педагоги: Б. М. Теплов, А. Б. Гольденвейзер и др. В современных психолого-педагогических исследованиях музыкально-ритмического чувства принято указывать, что чувство музыкального ритма развиваемо, так как неразвиваемых способностей не существует и само понятие способностей является динамическим (К. В. Тарасова) (Цит. по: [9. С. 159]). Однако никто из исследователей не отрицает того факта, что чувство музыкального ритма в значительно меньшей мере поддается педагогическому воздействию, чем музыкальный слух.

Наиболее благоприятные условия для развития музыкально-ритмического чувства создает целенаправленное педагогическое воздействие, связанное с исполнением и переживанием музыки учащимся. Художественно-содержательное исполнение музыки создает естественные предпосылки для развития способности «чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» (Б. М. Теплов). Эмоциональное переживание музыки в единстве всех компонентов, включая временной, позволяет наиболее оптимальным образом компенсировать ритмические недостатки и постепенно осваивать все более сложные ритмические структуры.

Недостатки музыкально-ритмического чувства, проявляющиеся на начальном этапе обучения, связаны, как правило, с ошибками в определении темпа, метра и ритмического рисунка. Следующий этап связан с освоением сложных ритмов (полиритмии), а также исполнением rubato (подробнее о проблеме rubato см. в главе 3, п. 3 – «Современные представления

о сущности музыкального восприятия»). Успешность преодоления ритмических трудностей на этом этапе связана уже не только и не столько с природным чувством ритма, сколько с такими категориями, как художественный вкус, чувство формы и стиля, музыкальный опыт, эрудиция. Эти качества формируются на протяжении длительного времени, и успешность в их приобретении зависит от всего комплекса музыкальных способностей, а также от педагогического руководства процессом музыкального обучения и воспитания.

2.5. Координационные способности

В музыкальном образовании, как и во всей музыкальной деятельности, важным этапом работы является практическая реализация замысла, перевод внутрислуховых образов в реальное звучание. Любое исполнение музыкального произведения основано на сложной системе движений. Музыкально-исполнительская деятельность соединяет в себе высокие требования к интеллекту и эмоциональной сфере обучающегося, с одной стороны, и не менее высокие требования к скорости, точности и скоординированности движений – с другой. В отношении последнего музыкальная деятельность имеет много общего с работой танцоров, артистов цирка, спортсменов.

Музыкантами-педагогами издавна было замечено, что разные учащиеся достигают очень различающихся результатов в том, что называют техникой игры на музыкальном инструменте. Одни относительно быстро и легко овладевают все более сложными движениями, а исполнение технически трудных произведений доставляет им видимое удовольствие. Другие (их большинство) самые большие затруднения во всем процессе музыкального обучения испытывают именно в технической области. На этой основе строились методики обучения, предполагавшие преимущественное внимание к выработке техники и ставившие художественную часть работы над произведениями на второй план. Вопрос о том, как выработать виртуозную технику, стал самым актуальным в музыкальной педагогике начиная примерно с XVIII столетия, когда началась практика публичного концертирования.

Неравные успехи разных учеников наводили на мысль о том, что существуют специфические двигательные способности. Долгое время велись поиски того, в чем именно они заключаются. Самым поверхностным решением этого вопроса было соображение о важности строения рук – особого для каждого музыкального инструмента. Обучающиеся игре на фортепиано должны были иметь руки крупные, с широкой кистью (вариант – узкие с длинными пальцами) и хорошей межпальцевой растяжкой, так как фортепианная фактура требует охвата одной рукой минимум октавы, а лучше децимы. Очень большие руки (на дуодециму) имели С. В. Рахманинов, В. Горовиц, крупные и широкие – А. Г. Рубинштейн, С. Т. Рихтер. Скрипач должен иметь руки средней величины, но с длинными пальцами, хорошей растяжкой и подвижными суставами и т. д.

Это соображение, в целом верное, бывало очень сильно

поколеблено, когда на сцене появлялись виртуозы высшего класса, обладавшие руками совершенно иного строения. Небольшие руки имели такие великие пианисты, как Ф. Шопен, А. Скрябин, И. Гофман. Маленькие руки были у Л. Годовского, создавшего и исполнявшего в числе прочего виртуозные обработки этюдов Шопена, которые кроме него практически никто не играл – так они технически трудны. Небольшие руки имеют многие женщины – виртуозные пианистки (например, Б. Давидович).

Еще больше имеется примеров того, как обучающиеся музыке, имевшие подходящие для данного инструмента руки, никаких особых виртуозных успехов не достигали. Все это наводило на мысль о том, что руки являются важным, но не самым главным условием успешного развития музыкально-исполнительской техники.

В XX столетии поиски музыкантов и психологов велись на основе достижений нейрофизиологии. Знаменитые в начале XX в. концепции «анатомо-физиологического подхода» (Л. Деппе, Р. Брейтгаупт, Ф. Штейнгаузен и др.) и «умственной техники» (Ф. Бузони, И. Гофман, Г. Гинзбург и др.) при различиях между собой базировались на понимании того, что движению предшествует его внутренний образ, создаваемый мозгом.

Дальнейшие исследования нейрофизиологов подтвердили, что успешность овладения системой движений зависит от скорости и скоординированности процессов, берущих начало в центральной нервной системе (своеобразный «приказ») и продолжающихся в виде выполнения этого приказа периферическими органами – движениями тела, рук, пальцев. Скорость и точность этого выполнения (ее называют скоростью нейронных связей) индивидуальна и в *значительной степени закладывается в виде задатка*.

Эти открытия подтвердили наличие того, что называют техническими, или двигательно-моторными, или *координационными способностями*. Последнее определение наиболее точно, поскольку речь применительно к музыкальному исполнительству идет не столько о самом движении, сколько о скоординированности сложной системы движений. Они научно закрепили также наблюдение многих педагогов о том, что эти способности трудно поддаются развитию.

Тем не менее, координационные способности, безусловно, развиваемы, и скорость и степень их развития во многом зависит от целенаправленных педагогических усилий, а также усилий самого обучающегося. Задаток определен природой, но нужно помнить, что применительно к координационным способностям

очень трудно найти границы задатка. За их пределы человек не выйдет (можно вспомнить признание Г. Г. Нейгауза о том, что он никогда не сыграет октавы в «Испанской рапсодии» Листа так быстро, так сильно и так громко, как его ученик Э. Гилельс). Однако в процессе установления этих пределов человек может настолько развить свою технику, что достигнутый им уровень будет свидетельствовать об изначальной ошибке в определении его «технического потолка» (такие ошибки в массовой педагогической практике очень распространены).

Координационные способности очень тесно связаны с чувством ритма, музыкально-слуховыми представлениями и музыкальностью в целом – настолько, что их собственное содержание бывает трудно выделить (М. С. Старчеус). В истории музыкально-исполнительского искусства и фортепианной педагогики известен такой факт: из четырех глав направлений знаменитой московской пианистической школы XX в. трое – Г. Г. Нейгауз, К. Н. Игумнов и А. Б. Гольденвейзер – не только не являлись виртуозами, но и обладали скромными техническими возможностями. Это не воспрепятствовало им самим стать выдающимися пианистами и воспитать множество выдающихся и даже великих пианистов, включая масштабных виртуозов. Вероятно, скромная собственно двигательная одаренность у них компенсировалась великолепной музыкальностью в целом.

Музыкально-двигательная одаренность выражается через следующие признаки (результаты польских исследований, цит. по: [9. С. 145]):

– точность ощущения и запоминания расстояний (на основании ощущения и запоминания расстояний на грифе, клавиатуре выстраиваются все варианты двигательной техники на различных музыкальных инструментах);

– развитое мышечно-осязательное чувство (обусловливает тонкость градаций, образно-смысловую точность ощущений прикосновения к грифу или клавиатуре);

– способность точно подражать движениям, а значит, «схватывать» и воспроизводить их целиком;

– способность быстро переходить от одного типа движений к другому, от движения к покою и наоборот (что свидетельствует о потенциальной гибкости двигательной системы, о высоком уровне ее саморегуляции);

– способность одновременно разными руками (рукой и ногой) выполнять движения разных типов, например, вращательное – одной рукой и колебательное – другой и т. п. (эта способность определяет управляемость двигательного аппарата);

– скорость образования двигательных привычек (что может

быть признаком потенциально высокой двигательной обучаемости).

Все данные признаки тесно взаимосвязаны и образуют единый комплекс. Однако «комплекс виртуозности» данными двигательными способностями не исчерпывается. Многократно было замечено, что музыкант-виртуоз обладает, как правило, смелостью, доходящей до любви к риску, ощущением внутренней свободы, активностью мышления и другими интеллектуальными и волевыми качествами, далеко выходящими за рамки двигательных задатков, но в конечном счете обеспечивающими и особое качество сложнейших движений.

Известно, например, что два величайших пианиста первой половины XX в. С. Рахманинов и И. Гофман были заядлыми автогонщиками (и это в такое время, когда данное увлечение еще было большой редкостью). Гофман изобрел множество усовершенствований для автомобиля, в том числе «дворники», которыми миллионы водителей пользуются и сейчас, а с Рахманиновым, по воспоминаниям виолончелиста Г. Пятигорского, боялись садиться в машину или моторную лодку – так он любил скорость.

Множество рецензий об Э. Гилельсе так или иначе содержит парадоксальную мысль: «такое впечатление, что чем труднее в виртуозном отношении произведение, тем ему легче играть». Известны также его собственные слова: «Люблю то, что не дается. Люблю сопротивление материала». Колоссальная воля этого музыканта, проявлявшаяся во всех элементах его исполнения, несомненно, служила и движущей силой виртуозности.

Можно предположить, что феноменальная виртуозная смелость М. Ростроповича как виолончелиста имеет общую природу с его столь же уникальной человеческой, гражданской смелостью.

Эти и другие примеры свидетельствуют о том, что координационные способности включают в себя степень выраженности и координацию двигательных, психодвигательных и чисто психических компонентов. Активность и подвижность мышления и воображения в сочетании с волевыми качествами сами по себе не могут автоматически обеспечить быстрое двигательное воплощение, но без них скоординированная система движений не может быть сформирована.

2.6. Музыкальная память

Вопрос о том, входит ли музыкальная память в число музыкальных способностей, решается современными исследователями по-разному. В. И. Петрушин включает память в число музыкально-познавательных процессов. Некоторые рассматривают память как индивидуально-психологическое свойство личности, не просто создающее возможности для чего-либо, как способности, но имеющее самостоятельную ценность. Мы согласны и с такими точками зрения, но полагаем, что для удобства рассмотрения структуры музыкальной психологии целесообразно изучать музыкальную память в ряду музыкальных способностей, что также принято в психологии музыкальной деятельности. Однако поскольку музыкальная память представляет собой, помимо способности, процесс, обеспечивающий музыкальное обучение и музыкально-исполнительскую деятельность, мы рассмотрим ее в несколько более широком аспекте, чем прочие музыкальные способности.

Память в общепсихологическом значении – это способность к воспроизведению прошлого опыта, являющаяся одним из основных свойств центральной нервной системы. Память выражается в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма на них, а также многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Выделяют процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, включающего узнавание, воспоминание и собственно припоминание. Различают память произвольную и непроизвольную, непосредственную и опосредованную, кратковременную и долговременную.

Память как свойство нервной системы закладывается в виде задатка, который присущ всем психически здоровым людям без исключения. На процессах, связанных с памятью, базируется вся деятельность человека, и различия в памяти как способности вызываются не наличием или отсутствием данного задатка, а его качественным своеобразием и степенью развитости. Иначе говоря, память поддается развитию в очень высокой степени, хотя природная предрасположенность к ее развитию у разных людей различна.

Подобно тому, как на памяти вообще основывается психическая и физическая деятельность человека, на музыкальной памяти базируется музыкальная деятельность, в том числе процессы, связанные с музыкальным образованием. Самый низкий уровень музыкальных способностей, при котором человек

не в состоянии даже воспроизвести простейшую мелодию, характеризуется ее узнаванием (Б. М. Теплов), что связано с музыкальным слухом и памятью. Дальнейшие процессы восприятия и мышления основаны на накоплении музыкального опыта посредством памяти. Наконец, вся музыкально-исполнительская деятельность и обучение ей основаны на процессах памяти: это запоминание и собственно музыкального текста, и всей информации, необходимой для успешного осуществления этой деятельности.

Но если общая учебная информация усваивается на основе общеизвестных видов памяти, то применительно к запоминанию, сохранению и воспроизведению музыкального текста говорят о *музыкальной памяти*. Является ли музыкальная память особым видом памяти и что она из себя представляет?

Особой музыкальной памяти, принципиально отличающейся от памяти, используемой в других видах деятельности, не существует. Музыкальная память представляет собой комбинацию видов памяти, используемых и в другой деятельности, а ее своеобразие состоит в компоновке и принципах использования различных видов памяти. В музыкальной памяти задействованы:

конструктивно-логическая память;
эмоционально-образная память;
слуховая память;
зрительная память;
моторная память.

В современных исследованиях можно встретить мысль о том, что существует особая музыкальная память, но в описании ее сущности вновь перечисляются названные выше виды памяти: в данном случае мы имеем дело с представлением о том, что сочетание именно таких видов памяти образует музыкальную память. Это по сути не противоречит утверждению об отсутствии особой музыкальной памяти, поскольку перечень образующих ее компонентов неизменен.

Все эти виды памяти могут выступать в различных комбинациях, причем от удельного веса использования каждого из них может зависеть качество запоминания – его долговременность, точность и прочность, а также возможность быстрого припоминания – например, в ситуации концертного выступления. Поскольку у каждого человека в задатках заложено собственное индивидуальное сочетание предрасположенности к разным видам памяти, то в результате можно сказать, что музыкальная память у каждого неповторима. Однако имеются и общие закономерности.

Самый прочный результат дает запоминание музыкального

текста посредством конструктивно-логической памяти, часто в сочетании со зрительной. Человек, логически (зрительно-логически) запомнивший музыкальный текст, будет помнить его долго, вспоминать быстро, а в ситуации концертного выступления ему будут не страшны никакие случайности. Даже если что-то нарушит безошибочность исполнения, логически выученный текст возникнет перед мысленным взором играющего, и исполнение будет успешно продолжено (максимум неприятностей – небольшая заминка).

Отрицательная сторона такого запоминания – его длительность, сложность и громоздкость. Для того чтобы таким образом выучить, к примеру, фортепианную сонату Бетховена, необходимо совершить усилия, приблизительно равные выучиванию наизусть крупного прозаического текста – повести или романа. Подобно тому, как прозаические тексты в таком масштабе никто не учит, практически не встречается в чистом виде логическое (зрительно-логическое) выучивание наизусть музыкального текста. Музыкальный текст обычно выучивается значительно более легким и даже приятным способом, который музыканты называют «играть до тех пор, пока не запомнится само» (или «пока не станет лень переворачивать страницы»). Это становится возможным благодаря преимущественному использованию слуховой памяти, почти всегда – в комбинации с моторной. Такой вид памяти имеет название «слухомоторная память». Музыканты активно используют слухомоторную память по двум причинам: во-первых, слух и моторные способности являются существенными компонентами музыкальных способностей в целом (в отличие от способности к логическому мышлению) и, следовательно, присущи в той или иной степени всем профессионально занимающимся музыкой; во-вторых, слуховая и моторная память по самой своей природе «схватывают» текст относительно быстро и без значительных усилий. Активность слуховой памяти определяется тем, что музыка как искусство имеет звуковую природу.

За эту быстроту и легкость приходится расплачиваться ненадежностью запоминания и высокой сценической «аварийностью». Слуховая и моторная память, изолированные от конструктивно-логической, осваивают текст вне его активного осознания, во многом автоматически (моторная память в общей психологии имеет второе название: «память-привычка»). Малейшего изменения ситуации, даже простого присутствия педагога бывает достаточно, чтобы слухомоторный комплекс разрушился. Такое запоминание тем более чревато неприятностями в ситуации концертного (экзаменационного,

конкурсного) выступления.

Исполнитель, обращающийся только (или преимущественно) к слухомоторной памяти, может поставить себя в почти патологическую ситуацию: человек, десятки или даже сотни раз игравший данное произведение наизусть, на концерте забывает одну ноту или аккорд (или не забывает, а просто физически не попадает на них, что из-за волнения происходит часто), останавливается и не может вспомнить ни одного эпизода произведения – ни до, ни после остановки.

Выходят из этой ситуации обычно так: *не думают*, а начинают *руками* искать «обрывки» фактуры, в надежде, что случайно восстановится слуходвигательный комплекс, и исполнение пойдет дальше «само». Восстановиться может не нужный эпизод, а похожий (например, экспозиция вместо репризы, и тогда слушателей ждет «сказка про белого бычка»); а если даже исполнитель случайно «схватится» за нужную фразу, то гладкость дальнейшего исполнения обеспечена только до следующей аварии, которая может произойти в любой момент. Одно или несколько таких выступлений могут сформировать устойчивую боязнь эстрады.

Такой вариант запоминания текста демонстрируют обычно учащиеся с отличными координационными способностями и отличным же слухом, то есть объективно самые способные – конечно, при условии недостаточно квалифицированного педагогического руководства их обучением. Чаще встречаются отдельные элементы слухомоторного запоминания, и с ними бороться сложнее, чем со случаями откровенно неграмотного оперирования музыкальной памятью.

В большинстве случаев учащиеся, восприняв указания педагога о методах запоминания, включающих логическое осмысление музыкальной ткани, начинают работать сознательно и через некоторое время обнаруживают, что они опять играют автоматически, «на моторике» (или это позже обнаруживает педагог).

Слухомоторная память обладает определенной «агрессивностью»: она буквально навязывает себя исполнителю, и нужно иметь опыт и силу воли, чтобы заставить себя осмысливать музыкальную ткань.

Чаще всего процесс выучивания наизусть имеет многоступенчатую структуру. Выучив текст и играя его целиком дома, исполнитель (ученик) думает, что знает его наизусть, но, исполняя в чьем-либо присутствии (например, педагога), обнаруживает своеобразные «белые пятна» – эпизоды, в которых он текст не помнит. Это, как правило, те эпизоды, которые

выучены преимущественно слухомоторной памятью, причем «белыми пятнами» обычно получаются наиболее простые места, легко схватывающиеся слухомоторной памятью. Сложные в текстовом отношении эпизоды лучше осмысливаются (запоминаются конструктивно-логически) сразу, иначе их трудно запомнить.

Дальнейший этап работы по выучиванию наизусть включает ликвидацию белых пятен, то есть выучивание этих эпизодов логически или зрительно-логически. При следующем проигрывании выплывают другие не-проученные места и т. д. Ликвидируя белые пятна, учащийся постепенно выучивает логически весь текст, точнее, подкрепляет двойным или даже тройным выучиванием то, что однажды было уже выучено слухомоторной памятью.

Педагоги знают такое парадоксальное явление: на последней репетиции учащийся вдруг забывает самое начало произведения или его окончание. Некоторые даже шутят, что это является признаком готовности к сценическому выступлению. При внимательном рассмотрении это не такой уж парадокс: начало и окончание произведения обычно запоминаются сразу и преимущественно слухомоторно; по мере ликвидации белых пятен в тексте ученик двигается к подкреплению логической памятью все более простых эпизодов и, наконец, слухомоторная память подводит его в самых простых – начале и окончании; это значит, что остальные уже выучены.

Конечно, процесс запоминания музыкального произведения у каждого имеет индивидуальные черты, но в целом несомненно то, что он основан на взаимодействии всех выше перечисленных видов памяти, причем не только их одновременном комплексном действии, но многослойном подкреплении одного вида другим.

Пока недостаточно изучен вопрос о механизмах действия эмоционально-образной памяти в процессе выучивания музыкального текста. Она скорее близка к слухомоторной по недостаточному включению механизмов осознания (существует даже понятие «слухообразная память») и включает припоминание общих эмоционально-художественных контуров произведения, а не деталей текста.

Осознание музыкальной ткани произведения в процессе работы над ним является страховкой от забывания текста на эстраде – к такому выводу пришла Л. Маккиннон, автор широко известной в музыкально-исполнительских кругах книги «Игра наизусть».

Прервав исполнительскую карьеру из-за срывов, вызванных забыванием текста, Маккиннон занялась исследованием

механизмов его запоминания и пришла к интересным выводам. По ее мнению, срывы происходят из-за несоответствия между степенью осознанности работы исполнителя и исполнительской ситуацией.

Во время длительного подготовительного периода музыкант, полагаясь на слухомоторную память, играет с минимальным участием сознания. Во время же выступления на сцене, вследствие особой ответственности момента, он старается как можно более полно осознавать происходящее, а текст в его сознании как раз присутствует не целиком. Парадоксально, но лучше было бы, если исполнитель отнесся к выступлению менее ответственно и сыграл «на автомате».

Л. Маккиннон предлагает «развернуть» весь процесс в противоположную сторону: во время подготовительной работы как можно более полно осознавать все детали текста и работы над ним, а в момент выступления, напротив, больше полагаться на выработанный автоматизм и стараться не сосредоточивать внимание [5].

Последняя часть этого совета представляется небесспорной, во всяком случае, для всех. Что же касается первой, то это еще одно свидетельство тесной связи вида используемой в работе памяти, степени осмысленности работы над произведением и результата запоминания.

Для прочного запоминания музыкального текста и практической ликвидации риска забыть его на сцене чрезвычайно полезно мысленное музыкально-слуховое представление всего произведения, т. е. работа без инструмента.

И. Гофман делил работу над произведением на четыре этапа: 1) за фортепиано с нотами, 2) за фортепиано без нот, 3) с нотами без фортепиано, 4) без фортепиано и без нот. Последний этап как раз и представляет собой мысленное проигрывание посредством музыкально-слуховых представлений (в то время как многие учащиеся считают работу по запоминанию текста завершенной, находясь на втором этапе – «за фортепиано без нот»).

Однако такое проигрывание произведения целиком требует длительной специальной подготовки и значительных волевых усилий, поскольку без них внутренний музыкальный образ будет свернут в так называемую «кодовую» форму. Подробнее об этом – см. в главах, посвященных особенностям музыкального мышления и способам преодоления эстрадного волнения.

В заключение можно привести примеры того, как удивительна бывает музыкальная память одаренных от природы и целенаправленно развивавших ее людей.

«Дирижер должен держать партитуру в голове, а не голову в

партитуре», – эти слова выдающегося немецкого пианиста и дирижера Г. фон Бюлова применяют в своей практике многие дирижеры, помнящие наизусть десятки симфонических, оперных и хоровых произведений. Какой это объем, можно представить, только открыв симфоническую партитуру.

Инструменталисты, в отличие от дирижеров, чаще всего исполняют произведения наизусть, в результате длительной работы по их запоминанию. Но не всем такая работа нужна. Известен случай с молодым Сергеем Рахманиновым, который, один раз услышав из-за дверей новую симфонию Глазунова, тут же сыграл ее всю. Подобное в разное время демонстрировали И. С. Бах, В. А. Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Мендельсон и другие гении.

Не менее интересной бывает и способность длительного сохранения огромного репертуара в памяти. Эмиль Гилельс в молодости, по его собственному признанию, *позволял себе* играть на «бис» произведения, которые он к этому концерту не повторял (а значит, не играл несколько недель, месяцев или даже лет). Впоследствии он так не делал, но не потому, что не мог, а потому, что этого ему не позволяла его творческая совесть [1. С. 153]. Такое сохранение в памяти – это не просто умозрительное знание, но возможность в любой момент *играть на сцене*, включающая полное двигательное и эмоциональное сохранение.

Этот и многие другие примеры свидетельствуют, конечно, об изумительных природных задатках – но не только. Задатки памяти могут в значительной мере остаться в бездействии, а могут быть развиты целенаправленными усилиями в очень высокой степени. В отношении музыкальной памяти такие усилия означают *произвольное, намеренное запоминание музыкального материала на основе его понимания и прочувствования*. Чем менее выражены задатки быстрого и точного запоминания, тем более масштабные усилия должен совершать обучающийся – и наоборот. Очень одаренные музыканты могут полагаться на природу и использовать непреднамеренное запоминание в большей степени, чем среднеодаренные и малоспособные.

Руководствуясь принципом целенаправленной осознанной работы по запоминанию музыкального материала, каждый обучающийся может самостоятельно или с помощью педагога выработать ряд наиболее подходящих для него приемов для развития своей музыкальной памяти. Важно наряду с принципом осознанности придерживаться принципа комплексности, то есть участия в процессе выучивания произведения всех видов памяти, образующих музыкальную память: это послужит основой прочного запоминания, длительного сохранения и быстрого восстановления в памяти и введения в активную деятельность

музыкального материала.

Литература

1. Баренбойм Л. А. Эмиль Гилельс. М. , 1990.

2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М. , 1993.

3. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М. , 2004.

4. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М. , 1993.

5. Маккиннон Л. Игра наизусть. Л. , 1967.

6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. , 1988.

7. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. М. , 1982.

8. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

9. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. М. , 2003.

10. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М. , 1988.

11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. , 1947.

3. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ

3.1. Общая характеристика музыкального восприятия

Музыкально-познавательные процессы представляют собой психические процессы, предметом и областью развертывания которых является музыка. Общая психология называет в качестве основных познавательных процессов ощущение, восприятие, мышление и воображение. Они же применительно к музыке являют собой музыкально-познавательные процессы, поскольку на их основе осуществляется познание музыки в широком смысле.

Первичным и простейшим процессом является ощущение – психический процесс, возникающий в результате непосредственного воздействия источника ощущения на органы чувств. В музыкально-познавательной деятельности наиболее важны слуховые, кинестетические, тактильные и ритмические ощущения (слуховые и ритмические ощущения рассмотрены в гл. 2).

На основе комплекса ощущений возникает восприятие как процесс, характеризующийся, во-первых, целостностью, во-вторых – опорой на предшествующий опыт (апперцепционностью), в-третьих – константностью. В философии и психологии восприятие трактуется как сложный процесс приема и преобразования информации, обеспечивающий организму отражение реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения восприятие включает обнаружение объекта в поле восприятия, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нем информативного содержания, формирование образа воспринимаемого.

В общепсихологическом понимании восприятия выделяют тенденцию прегнантности, в соответствии с которой объединение разрозненных свойств воспринимаемого в сознании происходит таким образом, что возникшее целое так или иначе отличается по форме от других возможных объединений [11].

Музыкальное восприятие – процесс чрезвычайно сложный и многоаспектный. Он включает объединение в сознании воспринимающего огромного количества различных элементов, принадлежащих к разным уровням, системам и качественно своеобразных. Вот только некоторые из проблем, возникающих при изучении процессов музыкального восприятия:

– связь с предшествующим опытом (апперцепция) делает результат восприятия зависящим не только от свойств объекта, но и от свойств воспринимающего субъекта; следовательно, есть

качественные различия в музыкальном восприятии профессионалов и непрофессионалов, ребенка и взрослого, индивидуальные отличия.

– временная природа музыки диктует необходимость воспринимать одновременно непрерывный поток и его отдельные точки (единство континуальности и дискретности); установление закономерностей различных сочетаний континуального и дискретного представляет собой проблему, связанную как с наиболее сложными механизмами индивидуальной психики, так и с содержанием и строением музыкальных произведений.

– формирование в массовом сознании предпочтений восприятия музыки разной степени сложности (так называемой серьезной и так называемой легкой) является одной из кардинальных социокультурных проблем.

Восприятие музыки будущими слушателями волнует композитора в не меньшей мере, чем установление содержательных и структурных особенностей своих произведений. Восприятие аудитории является главным критерием профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Для слушателя восприятие представляет собой основной процесс, посредством которого он осуществляет музыкальную деятельность.

Между музыкальным восприятием, музыкальным мышлением и музыкальным воображением, по-видимому, существует еще более тесная связь, нежели между этими же процессами в их общепсихологическом понимании. Если восприятие в общей психологии трактуется как процесс преимущественно репродуктивный, в отличие от мышления и воображения, характеризующихся разной степенью продуктивности, то в музыкальной деятельности уже восприятие является продуктивным процессом.

Объединяя процессы музыкального восприятия и музыкального мышления термином *понимание музыки*, М. Ш. Бонфельд пишет: «…Все, что связано прежде всего с правополушарной сферой понимания – с наслаждением – напрямую зависит от вовлеченности, включенности в творческий процесс. И, следовательно, понимание – на любой его стадии – это не только восприятие, но и *творчество*» [1. С. 167].

Мы не можем разграничить процессы музыкального восприятия и музыкального мышления еще и потому, что содержание этих процессов не подлежит вербализации.

Тот более или менее смутно осознаваемый музыкальный поток, в который вовлекается сознание воспринимающего, невозможно разделить на восприятие существовавшего ранее и

создаваемое мозгом слушающего – а последнее является уже функцией музыкального мышления и воображения, граница между которыми еще более условна.

В связи с этим разграничение музыкального восприятия и музыкального мышления в любом исследующем эти процессы труде в значительной мере условно; это относится и к данному пособию. Мы опирались в описании процессов музыкального восприятия на ставший классическим масштабный труд Е. В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия», и те аспекты восприятия-мышления, которые освещены в данном исследовании, описываем как особенности музыкального восприятия.

Кроме того, проблема массовых предпочтений в области музыки – точнее, преобладающего предпочтения легкой музыки, характерного прежде всего для непрофессионалов и в целом для людей с невысоким уровнем музыкального развития, – позволяет применительно к этой сфере говорить о музыкальном восприятии, имея в виду его общепсихологическую трактовку как процесса преимущественно репродуктивного по отношению к мышлению.

С известной условностью это можно отнести и к особенностям восприятия музыки детьми как начальной ступени восприятия-мышления по отношению к взрослым. Все это обусловило освещение данных аспектов в главе, посвященной музыкальному восприятию, а процессов, характерных преимущественно для профессионалов или людей музыкально развитых – в разделе о музыкальном мышлении.

Психология музыкального восприятия исторически складывалась на основе развития исследований свойств звука и музыкального слуха. Она тесно связана также с положениями о социальной природе человеческой психики (А. Н. Леонтьев); рефлекторной теорией восприятия (И. П. Павлов, И. М. Сеченов); теорией интериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин); теорией психологической установки (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Д. Н. Узнадзе и др.); исследованиями опережающего отражения (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Е. Н. Соколов, Д. Г. Элькин и др.); психологией узнавания (Д. А. Ошанин, М. С. Шехтер и др.) и другими направлениями общей психологии.

3.2. Апперцепционная обусловленность музыкального восприятия

Психология музыкального восприятия выделяется в отдельную область по отношению к исследованиям музыкального мышления также по признаку значительной роли жизненного опыта слушателя в музыкальном восприятии: *апперцепционность* в общей психологии является характеристикой в первую очередь восприятия. Та точка, в которой мы прослеживаем опору на предшествующий опыт, служит отправным пунктом в изучении процессов восприятия и мышления, в том числе музыкального.

Апперцепция в общефилософском смысле означает ясное и осознанное восприятие в отличие от бессознательной перцепции. В психологии апперцепцией называют зависимость восприятия от прошлого опыта. Множество прошлых впечатлений, представлений, знаний, навыков, как указывает Е. В. Назайкинский, существенно влияет на восприятие любого объекта, в том числе на музыкальное восприятие. Любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе конкретных жизненных впечатлений, умений, привычек [4. С. 73].

У каждого человека по мере приобретения им жизненного опыта складывается своеобразный словарь жизненных впечатлений, включающий следы его различных действий, разнообразных связей и отношений, которые могут оживать под воздействием художественного произведения. Такой словарь определяется термином *тезаурус* (от греческого *клад, сокровище, хранилище)*. Для того чтобы понять, каким будет восприятие данным конкретным человеком музыкального произведения или его фрагмента, необходимо знать, каков его тезаурус.

Вот как раскрывает Е. В. Назайкинский сложность этой задачи: «При определении объективной обусловленности содержания тезауруса необходимо иметь в виду своеобразие закономерностей индивидуального отражения мира. Прошлый опыт в целом представляет собой весьма своеобразное запечатление объективного мира, причудливое с точки зрения, например, обыкновенной фотографии. Ведь память человека… заполняется по очень сложным законам и подвержена случайностям. …Для полного совпадения тезаурусов необходимо абсолютное совпадение индивидуумов, то есть их физическое пребывание в одних и тех же пространственно-временных координатах мира. Необходимо и другое условие – полное совпадение самих индивидуумов. Но в этом случае не было бы и

нужды в общении – все знали бы о мире одно и то же» [4. С. 76]. Кроме того, следует учитывать, что «…память не пассивна и имеет избирательный характер, а прошлое не мертвый груз памяти» [Там же. С. 77].

Сложность взаимодействия субъекта и среды обусловливает неповторимость и субъективность жизненного опыта. Это позволяет отрицать наличие закономерностей восприятия вообще, утверждать, что «между субъективными копиями реально прозвучавшей музыкальной пьесы нет почти ничего общего» (цит. по: [4. С. 77]). В противовес подобным утверждениям, абсолютизирующим субъективное начало в восприятии, Е. В. Назайкинский прослеживает источники общего опыта, объединяющего людей и позволяющего выявить наиболее общие закономерности музыкального восприятия. Это сенсорный опыт (опыт органов чувств), кинетический (двигательно-моторный) опыт, социальный (речевой и коммуникативный) опыт.

Сенсорный и кинетический опыт возникает на основе реальных контактов человека с окружающим миром. Социальный опыт складывается также в результате того, что человек черпает из памяти других людей. Сюда входят и произведения искусства. Субъективное отношение человека к миру, зафиксированное в искусстве, участвует в создании богатств общечеловеческой духовной культуры, сведений, гипотез, идей, постоянно проверяемых и уточняемых, то есть становится объективным и социально значимым [Там же. С. 80].

Таким образом, индивидуальный опыт человека, как пишет Е. В. Назайкинский, «…субъективен в том смысле, что хранилищем личных запасов жизненных впечатлений, знаний, умений, навыков являются нервные клетки, нервная система со всеми ее физиологическими особенностями и придатками, с ее неповторимой “историей” развития. Но он объективен в том смысле, что приобретается только в результате реальных взаимодействий человека с жизнью, с объектами и явлениями, окружающими его с момента рождения, с людьми, передающими ему свои знания» [4. С. 83].

На основе этого можно выявить общие закономерности восприятия и понимания музыки, которые обусловливают как художественные свойства самой музыки, являющиеся отражением общечеловеческого опыта, так и особенности ее восприятия слушателями.

3.3. Современные представления о сущности музыкального восприятия

При определении сущности музыкального восприятия прежде всего возникает вопрос о том, что именно воспринимает слушатель. Одна из особенностей музыки как искусства заключается в существовании двух уровней творчества. Композитор создает произведение, которое представляет собой зафиксированные на бумаге знаки, непонятные подавляющему большинству людей и не имеющие звукового существования. Далее он же или другой человек – исполнитель (исполнители) – переводит знаки в звуковую форму, и только тогда произведение может быть воспринято слушателем.

Даже в том случае, если исполнитель и композитор представлены в одном лице, каждое новое исполнение вносит новые черты в звучание произведения. Если же композитор и исполнитель – разные люди, что бывает чаще всего (если композитор не является исполнителем; всегда, когда произведение написано не для одного исполнителя, для ансамбля, хора или оркестра; когда произведение исполняется в одно время в географически разных точках, переживает своего создателя и т. п.), то в звучании музыки соединяются искусство композиторское и интерпретаторское. Последнее, имеющее временную природу, изменчиво до такой степени, что разные исполнения одного и того же произведения разными исполнителями (а иногда и одним и тем же исполнителем) могут восприниматься во многом как различные произведения. При этом основные контуры произведения все же остаются узнаваемыми. Это возможно благодаря такому свойству восприятия, как константность. Подобное происходит, если воспринятый человеком предмет удалить от него, и изображение на сетчатке уменьшится и в длину, и в ширину; а между тем его образ сохранит в восприятии приблизительно ту же постоянную, свойственную предмету величину [9. С. 233].

Можно констатировать, что восприятию в музыке подлежат как минимум две разные художественные реальности: звуковые формоструктуры (собственно произведение, созданное композитором) и интерпретаторские идеи (то, что порождено исполнителем в процессе разучивания произведения и его исполнения). На эту особенность музыкального восприятия указывает, в частности, Г. М. Цыпин, отмечая также, что процессы восприятия результатов композиторского и интерпретаторского

творчества регулируются разными отделами головного мозга [8. С. 87].

Еще одна особенность музыкального восприятия – принципиальные различия в восприятии композитора, исполнителя и слушателя. Эти различия связаны с выявленными в современных исследованиях двумя основными типами музыкального восприятия – *интрамузыкальным* и *экстрамузыкальным* [8. С. 74]. Интрамузыкальная стратегия музыкального восприятия нацелена на постижение музыкальных закономерностей во всей их целостности, а экстрамузыкальная опирается на различные внемузыкальные ассоциации и неясные ощущения (Д. К. Кирнарская).

Для композитора основную ценность составляет художественная сущность музыки, ее высотно-ритмические отношения без привнесения внемузыкальных ассоциаций, что характеризует интрамузыкальную направленность восприятия.

Исполнитель, воспринимая в первую очередь также высотно-ритмические отношения, привлекает некоторое количество ассоциаций, в том числе немузыкального свойства. Наконец, слушатель (исключая частные моменты, при которых слушателем может выступать и композитор, и исполнитель), слушатель как таковой, чаще немузыкант, художественную организацию музыки воспринимает более или менее смутно и пользуется широким кругом немузыкальных ассоциаций. Существуют различия и в уровне музыкального развития разных слушателей: так, замечено, что для людей музыкально неразвитых, имеющих небольшой опыт общения с музыкой, характерны зрительные представления, сопровождающие процесс восприятия.

Различные стадии понимания музыки в зависимости от музыкального профессионализма или непрофессионализма, а также степени музыкального развития непрофессионалов исследует М. Ш. Бонфельд. Он рассматривает музыкальное восприятие как предпосылку понимания музыки и подразделяет собственно понимание на две большие группы: *наслаждение* (стадия преимущественно непрофессиональная) и *познание* (стадия, характерная для профессионалов). «Бесспорным представляется, – пишет он о понимании музыки музыкантами и немузыкантами, – … тот факт, что каждый раз речь идет о разных уровнях понимания музыки, причем разных не только глубиной постижения, но и самим характером проникновения в ее глубины» [1. С. 165].

Наслаждение подразделяется, по М. Ш. Бонфельду, на три стадии:

1. *Пребывание*. Слушатель «пребывает» в слушании звучащей

ткани, погружается в него, само это звучание пробуждает его собственное континуальное мышление и, минуя стадию осознанности, дает возможность приобщения к континуальной мысли, заключенной в художественном творении. Это стадия наименее дифференцированная.

2. *Созерцание*. Восприятие не ограничивается неосознаваемым пребыванием в звучащей атмосфере, но в состоянии, пусть и в самом общем виде, проникнуть в музыкальный текст, усмотреть в нем некие компоненты, структуры, фактуры, выделить семантически и континуально «сгущенные» области.

3. *Переживание*. Это еще более осознанный тип слияния с мыслью, заложенной в музыкальном произведении. Такой тип понимания характеризует слушателей с определенным опытом посещения концертов, имеющих какие-то сведения из сферы музыкального искусства, у которых есть представление об авторе, о его эпохе и т. п.

Постижение музыкального смысла музыкантами-профессионалами или музыкально развитыми любителями, характеризующееся термином «познание», также имеет три основные стадии:

1. *Слежение*. Слушатель (исполнитель – реальный или воображаемый) не просто воспринимает звучащую ткань, но получает возможность визуального (или мысленно-визуального) с ней контакта, который помогает осознать основные особенности структуры произведения, его «сюжета» и «фабулы».

2. *Вслушивание*. При восприятии происходит углубленное постижение музыкальной ткани, когда оно направлено не только по горизонтали, но и по вертикали, пронизывая всю толщу музыкальных пластов.

3. Высшая стадия – *анализ* – осуществляется, как правило, только при мысленном или реальном собственном озвучивании музыкального текста. Для углубления в смысл сочинения в этом случае широко используется привлечение иных текстов, т. е. сочинение погружается в более широкий контекст [1. С. 165-167].

Каждая последующая стадия должна включать в себя предыдущую в как бы свернутом виде. «Разрыв между областями наслаждения и познания, – предупреждает М. Ш. Бонфельд, – чреват потерей понимания художественной, т. е. самой важной составляющей художественного текста. Как бы ни было опосредовано в исполнительском или музыковедческом прочтении понимание музыки, оно должно непременно сочетаться с непреходящим ощущением непосредственного, целостного, симультанного восприятия музыкальной речи» [Там же. С. 167].

Если М. Ш. Бонфельд заостряет внимание на различиях в восприятии, характерных для людей с разным музыкальным тезаурусом, то Е. В. Назайкинский выявляет закономерности восприятия музыки, складывающиеся на основе общности сенсорного, кинетического и социального опыта. В числе таких закономерных особенностей он называет общность *пространственных* и *временных* характеристик музыкального восприятия.

Сама постановка вопроса о пространственности восприятия музыки необычна, так как музыка по способу своего существования – искусство временное. Но в то же время, обращает внимание Е. В. Назайкинский, мы постоянно встречаемся с тем, что в словесном описании музыки, в самих музыкальных терминах значительное место занимают пространственные характеристики: рельеф фактуры, мелодический узор, глубина звучания, высота звука, звуковой фон, ритмический рисунок и т. п.

Это говорит о том, что наряду с ощущениями, связанными с реальным расположением инструментов, акустикой зала и т. д., в музыке соседствуют представления о глубинных, вертикальных и горизонтальных координатах самой музыкальной ткани, о геометрическом рисунке музыкального текста, о «поэтическом пространстве» музыкального произведения в целом [4. С. 88].

Е. В. Назайкинский вводит понятие о двух уровнях музыкального пространства: *реальное* пространство (архитектура зала, акустика, расположение инструментов и исполнителей) и *художественное* пространство. В последнее входит пространственность самой музыкальной ткани, а также пространственные компоненты воздействия этой ткани в целом и ее элементов на восприятие слушателей.

В ряде искусств (театр, кино) реальное пространство выполняет художественную роль. В музыке пространственность также не отделена от реальных пространственных ощущений, но связана с ними многочисленными переходами. Ведущую роль в возникновении пространственных ощущений при восприятии музыки играет синестезия. Преобладание временного развертывания в музыке вызывает у человека, имеющего пространственный опыт и привычку существования в пространстве, потребность домысливать, точнее, доощущать недостающую пространственность, восполнять ее недостаток за счет слуховых анализаторов. Так, к примеру, в радиопостановках различные звуки призваны передавать передвижения действующих лиц, и слушатель *видит* эти передвижения. Нечто подобное, только в более сложной форме, происходит в

восприятии музыки.

Примеры того, как слух дополняет впечатления о пространстве, многочисленны: так, высокие звуки воспринимаются нами как удаленные, низкие – как близко находящиеся. Крещендо создает иллюзию приближения, диминуэндо – иллюзию удаления (распространенный композиторский прием).

Само построение звукоряда (движение вверх – вниз) является отражением двигательного опыта человека. Эти и другие особенности являются одной из основ построения самой музыки, они по-разному использовались в различных стилях. К примеру, «трехслойная» фактура романтиков непременно задействовала закономерность восприятия звуков разной высоты как разноудаленных. В полифонической музыке рельефность звучания достигается за счет несовпадения фаз развития в разных голосах. Гомофонно-гармоническая музыка XVIII в. использовала восприятие гармонии как фона, а более высоких и звонких звуков мелодии – как узора, и т. д.

Еще Г. Гельмгольц указывал на следующие особенности звуковысотной шкалы в музыке, сходные со свойствами пространства: 1) сохранение интервальных качеств любой мелодии или аккорда при перенесении из одного регистра в другой, подобно тому, как форма предметов не меняется от их перемещения в пространстве; 2) свойство разных голосов, находящихся в разных регистрах, восприниматься как самостоятельные и не мешать друг другу, подобно разным физическим телам в пространстве; 3) способность звуковысотного движения ассоциироваться с движением в пространстве (цит. по: [4]).

Е. В. Назайкинский указывает на роль пространственности музыкального восприятия для построения более полной и психологически обоснованной *теории фактуры*, *теории мелодии* и учения о *музыкальной форме*.

Связи пространственных представлений с различными элементами фактуры – аккордами, взаимным расположением голосов, фактурными пластами в целом – очевидны. Понятие музыкальной фактуры включает в себя все три измерения пространства: *глубину* (расслоение на функционально разнородные пласты), *вертикаль* (дифференциацию линий и пластов по высотнорегистровому положению), *горизонталь* (время, необходимое для развертывания всех деталей фактуры). Связь музыкально-пространственных ощущений глубины фактуры с реальными пространственными характеристиками звучания представляет значительный интерес.

О существенности пространственных ощущений для теории мелодии говорит тот факт, что по отношению к мелодии чаще всего применяются термины пространственного характера: линия, рисунок, высота, спад, скачок, профиль и т. п.

Что касается учения о музыкальной форме (Б. В. Асафьев), то в соответствии с ним охват целого, оценка структурных архитектонических соотношений опираются на своеобразный перевод временных представлений в пространственные, основанных на симультанности (одномоментности) звукового образа произведения.

Е. В. Назайкинский, подходя к восприятию сложной структуры музыкальной формы с точки зрения не самой музыки, а психологии, выделяет *три масштабных уровня восприятия*.

Первый – уровень мотивов, основой для слышания которых является непосредственная работа слухового анализатора, способного охватывать непродолжительные отрезки и осмысливать их как принадлежащие к настоящему времени.

Базой для *второго масштабного уровня* музыкального восприятия служит речевой опыт, ассоциации с логикой и синтаксисом речи и разнообразными типами движений. Здесь распространены термины, заимствованные из лингвистики: *фраза, предложение, период*. Употребляются также уподобления движению по определенной траектории (взлет, падение, вращение), отражающие действие двигательно-моторных звеньев, входящих в системный механизм музыкального восприятия.

Третий масштабный уровень – это уровень *произведения в целом и его относительно крупных законченных частей*. Здесь ассоциативной базой в большинстве случаев оказываются аналогии с сюжетным развертыванием событий и эмоциональными процессами. Здесь применяются термины «драматургия», «программа», «сюжет», «развитие». Переход от масштабов второго к масштабам третьего уровня связан со способностью ритмического слышания (см. далее) [4. С. 94-99].

Пространственность музыкального восприятия, таким образом, тесно связана с музыкальными формами и жанрами, фактурой (проблема «глубины» звучания), двигательным опытом. Пространственные компоненты играют значительную роль в развитии музыкального слуха и творческого воображения слушателя.

В последние годы, когда с распространением звукозаписи появилась мода на слушание музыки с помощью плейеров с наушниками практически в любой обстановке, Е. В. Назайкинский предупредил о новом явлении, которое он определил термином «шизофония» [5]. Если в психическом заболевании с похожим

названием имеет место раскол сознания, то шизофония – состояние психики, возникающее в результате раскола реального и художественного музыкального пространства. Такая опасность появилась с возникновением звукозаписи вообще, но домашняя или учебная обстановка, в которой чаще протекало слушание музыки, не столь резко контрастировала с музыкой; кроме того, от реального пространства, в случае возникновения контраста между ним и художественным пространством, можно было отвлечься (например, закрыть глаза). В ситуации же, когда молодые люди с плейерами находятся в общественных местах, на улице и т. д. , отвлечение от реального пространства невозможно, и раскол в сознании слушающего неизбежен. К каким психическим последствиям приведет такая практика – пока еще неясно.

Наряду с закономерностями пространственного восприятия музыки существуют и закономерности ее временного восприятия. Они базируются, по мнению Е. В. Назайкинского, на двигательном опыте человека, который тесно связан с естественными предпосылками музыкального ритма.

Музыкальный ритм рассматривается им как временная организация ткани произведения, выявляющаяся для слушателя на первом и втором масштабных уровнях восприятия. Он представляет собой закономерное распределение во времени ритмических единиц (*ритмический рисунок*), подчиненное регулярному чередованию функционально дифференцированных для восприятия, опорных и переходных долей времени (*метр*), которое совершается с определенной скоростью (*темп*). И ритмический рисунок, являющийся своеобразной материей ритма, и метр – система ритмической организации, и темп – качественные и количественные характеристики скорости протекания ритмического процесса – входят в общее понятие музыкального ритма [4. С. 187].

Ритмическими единицами являются длительности отдельных звуков и пауз. Но можно выделить и ритмические фигуры более крупного плана: крупные фигуры состоят из более мелких, возникают соотношения элементов по типу фигуры и фона.

Существует понятие ритмического диапазона, задаваемого нижней и верхней границей темпа и ритмического рисунка. Верхняя граница – предельный уровень восприятия и воспроизведения.

Так, у исполнителей-виртуозов существует известное ограничение темпа не только в соответствии с возможностями технического воспроизведения, «выигрывания» нот (а это, как установлено, примерно 11 движений пальцем в секунду или 22

движения при чередовании пальцев), но и с возможностями восприятия слушателей, для которых за определенной гранью скорости ноты начнут сливаться. Возможности восприятия в верхнем диапазоне тесно связаны с собственным исполнительским и вообще двигательным опытом слушателей: сам исполнитель-виртуоз и его коллеги еще будут различать отдельные звуки, а слушатели, не имеющие такого опыта, – уже нет.

Нижняя граница характеризуется ощущением квадратности при очень медленном движении. При нарушении этого ощущения в результате сдвига к еще более медленному движению ритм воспринимается уже не непосредственно, а логически и эмоционально как соотношение более или менее одинаково насыщенных динамикой движения разделов произведения (третий масштабный уровень восприятия). Строгий учет времени, отделяющего один момент от другого, в масштабах третьего уровня восприятия становится невозможным [4. С. 196].

Внутри ритмического диапазона не все воспринимается одинаково. Выделяются три основных участка восприятия ритма:

1. Низкие ритмические частоты (медленный темп, крупные длительности) при восприятии мысленно дробятся на более мелкие участки.

2. Высокие ритмические частоты (мелкие длительности в быстром темпе) мысленно объединяются в более крупные комплексы.

3. Средние ритмические частоты образуют наиболее часто применяющийся ритмически диапазон и воспринимаются в реальном движении.

Все приведенные особенности – и ритмический диапазон, и его дробление на участки с закономерностями их восприятия – отражают двигательный опыт человека, который всегда находится в центре системы координат. Музыкальные ритмы и темпы совпадают с частотами, присущими основным видам биологических проявлений и действий человека, имеющих временную периодизацию: это дыхание, биение сердца, ходьба и оптимальный ритм трудовой деятельности. Кроме того, в жизни человека задействованы и такие ритмы, имеющие природное происхождение, как шелест листвы, шум прибоя и т. п.

Все эти ритмы воспринимаются человеком как естественные, благоприятные, и вокруг них концентрируется естественный ритмический музыкальный диапазон. Однако данные ритмы еще не являются музыкальными. Музыкальный ритм характеризуется отвлечением от конкретики и предельным обобщением. Совпадение музыкального ритма с естественным может

встречаться как частный момент и применяется в художественных целях: например, темп марша соответствует темпу спокойной, но энергичной ходьбы; ритм некоторых песен, складывавшихся как отражение и сопровождение трудовых процессов, соответствует данным процессам.

В чистом же виде музыкальный ритм соотносится с естественными ритмами жизни человека, но, в отличие от них, является категорией художественной. С этим связаны соотношения метра и ритма, выявление и передача которых составляет одну из сложнейших задач исполнительского искусства.

Метр выступает как система организации ритмического движения, основанная на закономерном чередовании опорных и неопорных долей времени и проявляющаяся в акцентной пульсации и в кратности длительности [4. С. 221].

Ритм накладывается на метрическую сетку и на ее основе выражает художественное содержание музыки, которое, как всякий живой организм, подвержено временным колебаниям, то есть замедлениям и ускорениям разной степени интенсивности. Таким колебаниям подвержена вся музыка (за редкими исключениями, когда точное соответствие акцентной метрической пульсации входит в художественные задачи); их интенсивность различна в разных стилях и конкретных произведениях. В то же время при определении чередования и интенсивности замедлений и ускорений (оттяжек, увеличения длительности пауз и фермат и прочих отступлений от метра) необходимо соблюдение «закона сохранения времени», в исполнительстве сформулированного Г. Г. Нейгаузом: общая сумма замедлений и ускорений в произведении должна совпадать, иначе будет нарушено временное восприятие произведения в целом [6. С. 35-36].

Восприятие метра также имеет интересные закономерности. В целом метр играет формообразующую роль: он позволяет сравнивать по длительности отдельные звуки и построения, ощущать их симметричность, уравновешенность, соизмеримость в пределах достаточно большого времени. Качественная дифференциация опорных и неопорных долей времени является одной из основ логической организации музыки.

Одно из свойств метра – акцентная метрическая пульсация – представляет собой чередование опорных и неопорных долей времени, которое сопровождается ощущением внутренних толчков-импульсов, то есть связано с моторикой. Такая пульсация в некоторой мере является самостоятельным фактором: раз возникнув в восприятии, она может вступать в конфликт со всеми

остальными элементами музыкального ритма. Так, достаточно двух комплексов опорных и неопорных долей – и опорная доля будет подразумеваться слушателем даже в том случае, если весь остальной ритм будет синкопированным и сильная доля на протяжении достаточно большого построения больше не возникнет.

Это связано с проявлением закономерностей опережающего отражения: инерция метрической пульсации опережает, предвосхищает события, и слушатель заранее ожидает данный ему при «настройке» метр, который выполнил роль психологической установки [4. С. 223].

Помимо закономерностей восприятия музыкального пространства и времени, Е. В. Назайкинским выявлены закономерности восприятия музыкальной интонации в их соотнесении с восприятием речевой интонации. Поскольку интонация является основным носителем музыкального смысла (Б. В. Асафьев), рассмотрение закономерностей ее восприятия вплотную приближает к изучению вопросов музыкального мышления.

Особенности музыкального восприятия, выявленные в исследованиях последней трети XX – начала XXI вв. , свидетельствуют о существовании определенных закономерностей и одновременно – индивидуального и профессионального многообразия в музыкальном восприятии. Фактором, в настоящее время сдерживающим дальнейшее изучение сущности, закономерностей и механизмов музыкального восприятия, является имеющаяся изолированность в исследованиях музыкантов и психологов – с одной стороны, нейрофизиологов – с другой.

Глубокое изучение механизмов музыкального восприятия, основанного на особенностях музыкального языка, в настоящее время подвластно преимущественно специалистам в музыкознании, а современный уровень исследований в нейрофизиологии, являющейся достаточно далекой от музыкознания отраслью, осваивается музыкантами с некоторым опозданием. В то же время нейрофизиология способна предоставить материал, который может внести существенные дополнения и коррективы в музыкальную психологию. Осмысление и привлечение этого материала к исследованиям в области психологии музыкальной деятельности – дело будущего.

3.4. Особенности восприятия музыки детьми

Музыкальное восприятие имеет, помимо прочих, возрастные закономерности. Процесс восприятия музыки начинается в раннем детском возрасте, и психические особенности ребенка на каждом возрастном этапе оказывают воздействие на ход этого процесса и его результаты.

В различных психолого-педагогические исследованиях особенностей музыкального восприятия детей указывается, что детям в целом свойственна экстрамузыкальная направленность восприятия. Поэтому важную роль в активизации интереса ребенка к музыке играет привлечение внемузыкальных ассоциаций: словесных пояснений, сопоставлений с литературными произведениями, изобразительным искусством, жизненными ситуациями и т. п.

В то же время при использовании внемузыкальных ассоциаций всегда сохраняется опасность вульгаризации тонких ассоциативных связей, возникновения попыток прямого перевода музыки на язык других искусств. Против этого предостерегал А. Ф. Лосев, отмечавший, что музыка имеет собственный, непереводимый смысл, и даже программная музыка уже не есть музыка в строгом смысле этого слова: «…Основной наш вывод гласит с беспощадной необходимостью и самоочевидностью: музыка, взятая сама по себе, музыка в чистом виде, музыка как непосредственная данность сознания не имеет никакого отношения ни к поэтическим образам, ни к историческим картинам, ни к мифологической фантастике, ни к изображению природы или быта, ни к иллюстрации произведений других искусств, ни к военному делу, ни к танцу» [2. С. 322].

Об этом же писал Г. Г. Нейгауз. Говоря о необходимости уметь словами рассказать о том, что происходит в данном произведении, дополнять и трактовать музыкальную речь произведения, он добавлял: «…не дай Бог впасть в пошлое иллюстрирование» [6. С. 27].

В работе с детьми педагоги вынуждены прибегать к «переводу» музыкального языка в словесную форму (фактически к попыткам вербализации содержания музыки), но при этом желательно по мере взросления детей использовать все менее конкретные ассоциации.

Среди многих педагогических и психологических исследований проблем, связанных с детским музыкальным

восприятием, можно выделить изучение генезиса музыкального восприятия Е. В. Назайкинским [4. Очерк V. О генезисе восприятия музыки: по материалам наблюдений над музыкальным развитием детей] и исследование процессов бессознательного восприятия музыки детьми, проведенное А. В. Тороповой [10]. Оба труда основаны на онтогенетическом подходе и позволяют, выявляя различные стадии в развитии ребенка, определить основные стадии и закономерности становления музыкального восприятия вообще.

По мнению Е. В. Назайкинского, в индивидуальном восприятии ребенка преломляются наиболее общие закономерности не только восприятия как такового, но и наиболее общие и фундаментальные законы музыки, без которых было бы немыслимо ее функционирование как общезначимого искусства [4. С. 338].

Анализируя данные экспериментальной работы, в процессе которой факторы общего влияния окружающей среды на музыкальное развитие ребенка были четко отграничены от факторов специального педагогического воздействия, ученый пришел к выводу о том, что на разных стадиях развития ребенка в формировании его музыкального восприятия с разной интенсивностью и в разных сочетаниях действуют следующие моменты:

– *коммуникатативный опыт;*

– *речевой опыт;*

– *двигательный опыт;*

– *собственная музыкальная практика*.

Коммуникативный опыт проявляется в различении ситуаций общения, при которых ребенок сталкивается с музыкой.

На ранних стадиях развития (третий год жизни) дети гораздо более чутко реагируют на различие ситуаций, в которых им приходится слышать музыку, чем на характер самой музыки. Колыбельная матери у кроватки ребенка и пение старшего брата, прыгающего рядом и поющего ту же мелодию, представляют огромную разницу. Еще более далекой будет эта же песня, услышанная по радио: ребенок не узнает мелодию.

Выделяются четыре основные ситуации, четыре коммуникационные сферы, представляющие наибольшие различия для ребенка:

– музыка, звучащая по радио или в звукозаписи. Ребенок понимает, что она идет откуда-то, ее не производят находящиеся рядом люди;

– пение окружающих. Ребенку не важны при этом различия в характере, стиле или жанрах музыки, он реагирует только на то,

кто поет;

– музыка, исполняемая в присутствии ребенка на каких-либо музыкальных инструментах. Инструментальную музыку от вокальной ребенок отделяет по действиям взрослых, а не по характеру музыки;

– музыка, включенная в комплексное действие синтетического характера, связанная с танцем, игрой, – то есть действиями, понятными для ребенка.

Е. В. Назайкинский отмечает, что разграничение коммуникативных ситуаций по включенности в тот или иной жизненный контекст, по количеству участников музицирования или слушания, по пространственным особенностям их расположения связано с исторически сложившимся разделением музыкальных жанров. При всем их многообразии выделяются группы инструментальных, вокальных, танцевальных и синтетических жанров.

Жанровые различия музыки, связанные с формами и условиями ее воспроизведения и восприятия, с ее прикладными и художественными функциями, складывались постепенно и сказывались на самом характере музыки. Подобно этому, углубление восприятия в собственно музыкальную сферу идет у детей естественным, исторически проверенным путем – от комплексного жанрово-ситуационного впечатления к дифференцированному восприятию музыкальных произведений.

По мере развития ребенка важность ситуационной оценки исполнения музыки перерастает у него в способность различать основные музыкальные жанры, прежде всего связанные с танцем, игрой и пением.

Во взаимодействии с коммуникативным фактором действует и другой, связанный с речевым опытом. Отчасти это вызвано тем, что наиболее доступная детям форма музицирования – пение – тесно связана с речью. Выявлена система взаимосвязей между восприятием детьми музыки и речи.

Прежде всего, данные виды восприятия объединяет опора на один и тот же аппарат: голос. Кроме того, уже в раннем возрасте формируются навыки переноса интонационного и структурно-синтаксического опыта речи на слушание музыки и пение. Это позволяет детям легко переходить от речи к пению и наоборот (пропевание понравившихся фраз или фраз, которым ребенок придает особое значение).

Еще один тип взаимодействия речевого и певческого опыта – тесная связь мелодии и текста. Она в раннем возрасте (третий – четвертый годы жизни) настолько сильна, что ребенок может не узнать слова любимой песни вне мелодии или не узнать мелодию

вне текста. Со временем такая связь ослабевает.

Двигательно-динамический (игровой) опыт детей можно разграничить на связанный с инструментальной музыкой, пением и различными импровизациями. Такой опыт выступает как фактор, способствующий четкой жанрово-коммуникационной дифференциации, а также условие различения и выделения выразительных средств самой музыки. Различные двигательные навыки здесь способствуют выявлению для ребенка различий в особенностях музыкального языка (один тип мелодического движения – ходьба, другой – прыжки и т. д.)

Приведенные виды опыта – коммуникативный, речевой и двигательный – создают базу для музыкального развития, облегчают восприятие музыки. Центральным и специфическим звеном в формировании музыкального восприятия ребенка является собственная музыкальная практика. Дифференцированное восприятие музыки требует специфических музыкальных навыков, которые развиваются на музыкальном материале.

В качестве такой практики могут выступать музыкально-поэтические и музыкально-ритмические импровизации (более ранний этап); формирование навыков пения; танец; первоначальные навыки игры на любых музыкальных инструментах. В процессе такой деятельности формируется первичный музыкальный тезаурус ребенка, который является фундаментом для последующего развития тонкого художественного восприятия музыки.

Чрезвычайно интересными представляются попытки проникнуть в тайны бессознательного аспекта восприятия музыки. Проблемы, связанные со сферой бессознательного в целом, исследовались преимущественно в зарубежной психологии XX в. (К. -Г. Юнг, З. Фрейд, К. Прибрам и др.) В настоящее время сфера бессознательного в психологии, в том числе музыкальной, становится предметом пристального внимания не только психологов, но и педагогов. А. В. Торопова провела диагностику особенностей бессознательного восприятия музыки детьми на основе архетипического подхода и пришла к интересным выводам.

В психологии бессознательного процессы, связанные с творчеством и его восприятием (которое само по себе является творчеством), занимают одно из центральных мест. Индивидуальное бессознательное, согласно предположениям психологов, подразделяется на нижнее, среднее и верхнее бессознательное. Нижнее бессознательное образуют инстинкты, среднее – полностью или частично неосознаваемые

(автоматизируемые) действия, которые сопровождают повседневную жизнь, верхнее – творчество, вдохновение, озарение. Музыкальное восприятие в своей неосознаваемой составляющей может входить в верхнее бессознательное (если воспринимаемая музыка, условно говоря, относится к высокому духовному уровню) и в нижнее бессознательное (музыка низкого художественного уровня, активизирующая преимущественно двигательные и инстинктивные побуждения).

Помимо индивидуального бессознательного психологи выделяют коллективное бессознательное, которое применительно к восприятию произведений искусства находит выражение в архетипах.

Теория архетипов коллективного бессознательного принадлежит К. -Г. Юнгу. Изучая и сравнивая психологические свойства смысла в различных измененных состояниях сознания, точнее, проявлениях бессознательного (сновидения, мифотворчество, транс, гипноз, медитации, творческие озарения), он обнаружил повторяющиеся образы и сюжеты, имеющие между собой глубинное родство. Причем эти образы и сюжеты возникали в далеких друг от друга культурах, имеющих разный уклад и традиции. Эти первообразы (праобразы), находящиеся в коллективном бессознательном разных народов, К-Г. Юнг назвал *архетипами*. Они являются носителями бессознательной функции смыслообразования и на их основе формируется личностный миф воспринимаемого в искусстве вообще и в музыке в частности [10. С. 40-41]. На основании анализа выделенных К. Г. Юнгом архетипических наборов А. В. Торопова предложила к рассмотрению систему, состоящую из пяти основных и одного синтетического архетипов, в применении к восприятию детей.

Система включает следующие архетипы: Дитя, Герой, Анима, Мать, Старик, Круг, которым соответствуют следующие семантические значения:

Дитя символизирует спонтанность, непредсказуемость, высокую внутреннюю потенциальность, невыраженность, свободу выбора и обособленность психического пространства, эгоцентризм (понимаемый возрастной психологией как тип восприятия мира), непосредственность.

Герой выражает стремление к достижению цели через преодоление, зависимость от желаемой цели, отсутствие выбора, движение в линейном пространстве борьбы за цель.

Анима символизирует потребность в сочувствии, удовольствии, признании; имеет изменчивую форму дополнительности, может включать нарциссизм, гедонизм.

Мать олицетворяет альтруистические начала в личности,

чувство единения с природой, растворения в ней вплоть до потери собственного пространства.

Старик представляет: социализированность, интеллектуальную структурированность, знание ограничений, понимание норм и правил; учителя, мастера, мудреца.

Круг (синтетический архетип) соответствует символам: единства макро– и микрокосма; упорядоченной целостности, центра и цели процесса индивидуализации, традиционно изображаемым в различных культурах в виде колеса, круга, диска [10. С. 41].

На основе анализа музыковедческих исследований, посвященных изучению особенностей музыкального языка, А. В. Торопова выявила систему взаимосвязи архетипических психологических и музыкальных комплексов, где каждому архетипу соответствуют определенные особенности музыкального языка.

Далее, опираясь на положение о том, что в деятельности ребенка явно выражены бессознательные доминанты, А. В. Торопова создала модель диагностики особенностей бессознательного восприятия музыки детьми, сущность которой исходит из положения о целостности составляющих музыкально-педагогический процесс: личности ребенка, личности учителя и музыкального искусства. Построение модели основывалось на представлении о следующих функциях бессознательного архетипического восприятия музыки: спонтанной символизации личностных смыслов; актуализации бессознательных содержаний личности в процессе восприятия музыки; направленности на повторное переживание индивидуального опыта в акте восприятия музыки.

Организация музыкального материала осуществлялась по принципу охвата полной архетипической картины мира (представленности всех основных архетипов).

Методика предусматривала три этапа: 1) выделение ведущего архетипа личности учащегося как бессознательной доминанты в восприятии музыки; 2) выявление особенностей индивидуального характера архетипического восприятия музыки; 3) определение зоны ближайшего музыкального развития ребенка на основе выявленного ведущего архетипа и характера особенностей индивидуального бессознательного восприятия музыки.

Среди методов диагностики представлены: совместное (ребенка и учителя) сочинение музыкального сюжета и соответствующих архетипам музыкальных образов; привлечение ребенка к совместному исполнению и импровизации музыки; метод «мягких языков» как отвечающий природе

бессознательного восприятия искусства. Под «мягкими языками» (В. В. Налимов) понимается такой язык, который не имеет своего словаря, основан на вариативной символизации в противовес «жестким» языкам с закрепленным за каждым словом значением.

Наиболее важный вывод, сделанный автором исследования, состоит том, что архетипический подход является непременной составляющей индивидуально-дифференцированного музыкального обучения. Психологический способ восприятия музыки различен даже у детей, воспитывающихся в похожих условиях.

Другой вывод констатирует огромную роль бессознательного в процессах восприятия музыки, как и искусства вообще. Имея примерно равные эмоционально-слуховые способности, дети совершенно по-разному готовы к встрече с музыкальным искусством. Исследование констатирует важность установления *индивидуально-смысловых отношений* с музыкальным искусством в становлении целостной личности.

3.5. Восприятие серьезной и легкой музыки как социокультурная проблема

Кроме индивидуальных различий в восприятии, современная музыкальная психология выявляет отличия, обусловленные множественностью и разнообразием продуктов современной музыкальной культуры. При всей их многомерности явно складываются два полюса: на одном – музыка высокой традиции (по определению В. В. Медушевского), на другом – музыкальная масс-культура. В обиходе эти различия выражаются понятиями «серьезная» и «легкая» музыка.

Эти понятия подвижны и постоянно меняются с изменением общественного сознания, доминирующих художественно-музыкальных направлений, средств музыкальной выразительности и т. п. Под «легкой» музыкой в Западной Европе первой половины XIX века понимали вокальную или инструментальную музыку с неглубоким содержанием и обилием внешних виртуозных эффектов; сейчас такая музыка была бы воспринята как разновидность классики. Композиторы «Могучей кучки» боролись с засильем в России итальянской оперы, считая ее несерьезной музыкой. Оперетту называли «легким жанром» еще в XX веке; называют и сейчас, но уже скорее в смысле: легкий жанр в семействе серьезных. Оперетта (мюзикл) по содержанию музыки проще, чем, к примеру, опера и тем более симфония; ее интонационная и ритмическая организация не «возносит» человека, а «спускается» к нему. Но в сравнении с эстрадной музыкой, поп-музыкой, роком, рэпом и другими сегодняшними несерьезными жанрами оперетта – сложное, серьезное искусство.

На границе серьезной и легкой музыки сегодня находится джаз. В 1930-е – 1950-е гг. прошлого века (а в нашей стране и позднее) джаз был олицетворением музыки развлекательной. Если же снова провести сравнение с уже упоминавшимися направлениями популярной музыки, то джаз отличается от них гармонической и ритмической сложностью, которая ставит его вровень с классикой. Сейчас джаз выполняет две основные функции: гедонистическую и воспитательную. Первая делает его популярным, а вторая определяется тем, что джаз своей развлекательной стороной притягивает молодежь; в то же время общение с ним (слушание, исполнение и тем более импровизация) развивает фантазию, приучает слух к восприятию сложных гармоний и ритма, тем самым сужая поле для проникновения в сознание музыкального примитива и

подготавливая почву для дальнейшего восприятия классики.

В целом можно констатировать постоянную либерализацию понятия «серьезная» музыка. Если ранее в него входила музыка, серьезная и по содержанию, и по структуре, то сейчас оно включает и музыку несерьезного содержания со сложной структурой. Отметим, что понятия «содержание» и «структура» применительно к музыкальному искусству сложны и требуют отдельных пояснений из области музыковедения, поэтому ограничимся указанием о том, что их разделение в некоторой мере условно.

Проблема соотношения в массовых предпочтениях так называемой «серьезной» и так называемой «легкой» музыки существовала всегда – по крайней мере, с возникновения профессионального музыкального творчества. Наряду с музыкой, предполагавшей углубленное, сосредоточенное восприятие, развивалась музыка для отдыха, в процессе слушания которой человек мог восстановить силы не путем переключения на другую деятельность, каковой является слушание серьезной музыки, а путем расслабления. В. И. Петрушин пишет по этому поводу: «Для развития личности человека необходимо восприятие музыки обоих жанров. То, что воспитывается в личности человека в процессе общения с музыкой одного плана, вероятно, не может быть замещено и возмещено музыкой другого» [7. С. 159]. Подобной точки зрения придерживается большинство музыкантов, в том числе «классических».

Вопрос заключается не в праве на существование того или иного типа музыки, а в их количественном соотношении. Большинство людей всегда предпочитает то, что легче, и лидировать в массовых предпочтениях, видимо, всегда будет легкая музыка. Но каким будет ее количественное преобладание – зависит от конкретной цивилизации и состояния культуры общества. В настоящий момент мы имеем основания полагать, что в России процесс массового распространения музыки низкого художественного уровня и подавления ею того, что мы называем классикой, принимает угрожающий характер. Важный критерий «серьезности» содержания музыки предлагает В. В. Медушевский. Ученый обращает внимание на то, что личность человека во многом есть его жизнь, причем прожитая не только реально, но и духовно, «промысленная в мечтаниях», прошедшая и сквозь художественную культуру. «Прожив некоторое время во внутреннем мире великой музыки, – пишет В. В. Медушевский, – слушатель нередко выходит во внешний мир духовно преображенным: мелочи жизни отодвигаются на дальний план, меркнут в сиянии открывшегося смысла жизни, который,

впрочем, трудно сформулировать в словах» [3. С. 156-163]. Слушатель не отождествляет себя с композитором или неким лирическим героем произведения; он, слушая музыку, самоотождествляется, обретает самого себя, но не обыденного, а соответствующего лучшему, наиболее возвышенному из того, что таится в глубинах его психики. «С окончанием музыки кончается и полное чудес доминирование правого полушария, власть снова забирает рациональное левое полушарие. И все же я – уже другой. Кора ожесточения сброшена, сердце вновь свободно и доверчиво открыто сущему – это и есть катарсис» [Там же. С. 171].

Иначе говоря, серьезная музыка выполняет катарсическую функцию; она «поднимает» человека, выводит из его психики на поверхность (пусть кратковременно) лучшее из его потенциала (возможно, это и есть «верхнее бессознательное»). Нельзя проследить прямую зависимость между тем, что прослушал человек и что он сделал непосредственно в результате этого. Но в повторяющемся виде, путем накопления таких «обретений себя» классическая (в широком смысле) музыка направит к определенным положительным действиям, так же как музыка, стоящая на противоположном художественном полюсе, при систематическом слушании может подтолкнуть к действиям разрушительной направленности («нижнее бессознательное», инстинкты). «Обретение лучшей части себя» есть результат серьезного внутреннего труда, и в том числе поэтому такую музыку, при восприятии которой оно происходит, называют серьезной. Можно ли провести строгую разделительную черту между, предположим, симфонией Бетховена, которая такого труда, несомненно, требует, и мюзиклом, слушать который значительно легче и при слушании которого мы, следовательно, «поднимаемся» к не столь уж высоко отстоящим от обыденности слоям своей психики?

Вероятно, черты здесь вообще нет. Подобно тому, как цвета спектра переходят один в другой, музыка теряет «серьезность» или, напротив, обретает ее (в зависимости от того, как мы расположим разные произведения) постепенно. «Спускаясь» от музыки композиторов венской классической школы, мы можем постепенно прийти к современным популярным направлениям. Поэтому вопрос о том, к какому художественному уровню, к серьезной или легкой музыке принадлежит то или иное явление, лучше решать педагогам и музыковедам вместе, в зависимости от конкретной ситуации.

В. И. Петрушин, проводя сравнение особенностей легкой и серьезной музыки, особое внимание обращает на разную роль в них мелодии и гармонии, с одной стороны, и ритма – с другой.

Общим для музыкального языка серьезной музыки – добавим, что самых разных ее уровней – является ведущая роль мелодии и гармонии. В легкой музыке ведущая роль однозначно принадлежит ритму, а музыкальные переживания находят выражение не в образах и эмоциях, а в движениях, чаще коллективного характера [7. С. 157].

В большей части произведений указанных направлений мелодии как таковой нет вовсе. Нет не потому, что она «растворяется» в гармонии и фактуре, как во многих произведениях «серьезных» композиторов XX века, а потому, что ее просто нет (как зачастую и гармонии). Зато их отсутствие восполняет ритм, роль которого увеличена не благодаря его сложности, а благодаря огромному усилению низкочастотной звучности. Находясь на улице современного города, человек иной раз ощущает себя в окружении чего-то подобного африканским «тамтамам»: низкочастотный ритм вне всех прочих средств музыкальной выразительности «бьет» из окон офисов, магазинов, киосков и машин, вырывается из наушников на головах молодых людей. Большинство уверенно называет это музыкой.

Что же означает такое массовое предпочтение ритма всем иным средствам музыкальной выразительности? Ученые, исследовавшие феномен музыкального сознания, установили, что одной из предпосылок его возникновения является «телесность» – способность человеческого тела производить определенные звуки и совершать ритмичные движения. Существует понятие «одетые» и «раздетые» народы. «Одетые», то есть народы, проживавшие в холодном климате, создавали музыку, ориентированную преимущественно на изменения высоты звука. «Раздетые» – жители теплых климатических зон – предпочитали движения под ритмичный стук ударных инструментов.

Известно, что именно «раздетые» народы частично продолжают пребывать в состоянии дикости и сегодня. Есть основания задуматься над тем фактом, что большинство цивилизованного населения предпочитает музыку, по содержанию и структуре практически не отличающуюся от музыки африканских или тихоокеанских дикарей.

В таком предпочтении, отдаваемом ритму, играет роль то, что музыкально-ритмическое чувство изначально присуще большинству людей. На этом построены, как известно, системы музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза и К. Орфа. Педагог, начиная работать с ребенком, имеющим очень маленький музыкальный и социальный опыт, старается «высвободить» или «развязать» его природный ритм, чтобы в дальнейшем на эту основу накладывалось формирующееся

восприятие мелодии и других средств музыкальной выразительности.

Эти же механизмы, по-видимому, действуют и применительно ко вполне взрослым людям, которые под навязчивый ритм произведений современных популярных направлений «высвобождают» свой природный ритм, начинают совершать импульсивные движения – но, в отличие от маленьких детей в группах музыкально-ритмического воспитания, этим и заканчивают. Такая полугимнастика-полурелаксация, наверное, приносит определенную пользу организму. Проблема заключается в том, что эти люди, занимаясь деятельностью физической направленности, уверены, что они слушают музыку, и иной музыки, кроме этой, не знают и знать не хотят. В целом, видимо, можно определить границу, за которой начинается музыка «несерьезная» (или попросту плохая, граничащая с немузыкой), в области примитивизма структуры, вплоть до сведения к минимуму или полного отсутствия важнейших средств музыкальной выразительности – мелодии и гармонии. Можно также констатировать безусловное предпочтение большинством молодежи именно такой музыки.

Может быть, однозначное предпочтение низкопробной музыки у нас – только молодежное явление, и, переходя в другой возраст, люди обращаются к другой музыке? К сожалению, нет. Конечно, «бешеные» ритмы рока не подходят людям среднего и старшего возраста, но они чаще всего переключаются не на классику, а на более умеренные в ритмическом отношении виды развлекательной музыки (шансон, «попса» и др.), сохраняя, таким образом, *уровень*, не поднимаясь над ним.

Печальные прогнозы для музыкального воспитания молодежи подкрепляются тем, что родители нынешних подростков, а также их родители и даже предыдущее поколение уже были в массе отлучены от высокой музыкальной культуры.

Данная проблема в целом может решаться только широким комплексом социально-культурных и педагогических мер. Задачей психологов и музыковедов должно являться разъяснение механизмов музыкального восприятия, в том числе связанных с особенностями восприятия серьезной и легкой музыки; акцентировка социальной значимости изменения массовых предпочтений в сторону музыки высокой традиции; предупреждение общества о возможных социально-психологических последствиях дальнейшего неконтролируемого распространения малохудожественной музыки, а также тесное сотрудничество в этих вопросах с музыкантами-педагогами.

Литература

1. Бонфельд М. Ш. Понимание музыки: основные стадии процесса / Проблемы и перспективы музыкального образования в XXI веке: материалы научно-практической конференции. М., МПГУ, 2000. С. 165-167.

2. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки / Философия. Мифология. Культура. М. , 1991. С. 315-335.

3. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М. , 1993.

4. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. , 1972.

5. Назайкинский Е. В. Некоторые особенности музыкознания на исходе XX в. / Преподаватель (Музыкант-педагог). 1999 г, № 4. С. 15-20.

6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. , 1988.

7. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

8. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. М. , 2003.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2002.

10. Торопова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. М. , 1998.

11. Философский энциклопедический словарь. М. , 1997.

4. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

4.1. Общее понятие о музыкальном мышлении

Познание объективной действительности, начинаясь с ощущения и продолжаясь в восприятии, переходит к мышлению. Мышление, выходя за пределы чувственных данных, расширяет границы познания и углубляет его. Оно соотносит данные ощущений и восприятий и через отношения между этими чувственными данными раскрывает новые, в непосредственных чувственных данных не представленные абстрактные свойства вещей и явлений. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [10. С. 309].

Мышление раскрывается в обобщениях и представляет собой процесс движения мысли. Оно совершается посредством понятий, суждений и умозаключений и включает такие операции, как сравнение и классификация, анализ, синтез, обобщение и абстракция. Генетически становление мышления происходит в такой последовательности: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-теоретическое мышление [Там же. С. 310-328].

В музыкальной психологии проблемы, связанные с мышлением, стали рассматриваться во второй половине XX в. Интерес к ним был связан, во-первых, с практикой музыкального образования, что обусловило участие педагогов-музыкантов в разработке данных проблем; во-вторых, с изучением специфического языка музыки в музыковедческих исследованиях, что подводило к процессам музыкального мышления с другой стороны – исходя из особенностей самой музыки.

В педагогических исследованиях разработка проблемы музыкального мышления принадлежит Г. М. Цыпину, который исследовал процессы формирования мышления учащихся-музыкантов и проследил действие общепсихологических закономерностей формирования и развития мышления применительно к специфическому процессу обучения игре на музыкальных инструментах. Это позволило сформулировать принципы развивающего обучения в профессиональном музыкальном образовании, которые направлены на развитие мышления обучающихся в процессе овладения исполнительским мастерством.

Изучая эти процессы, Г. М. Цыпин обращает внимание на несколько важных пунктов.

Во-первых, *музыкальное мышление есть разновидность*

мышления вообще. Специфичность музыкального мышления, важная роль в нем эмоциональной сферы, которая была несомненна еще задолго до возникновения научных исследований музыкального мышления, позволяли считать музыкальное мышление чем-то особым, в принципе отличающимся от мышления вообще. Основой для таких утверждений может послужить и определение Б. М. Теплова, утверждавшего, что содержанием музыки являются эмоции.

Не отрицая положения о важности развития эмоциональной сферы обучающихся музыке, Г. М. Цыпин заостряет внимание на том, что, по сути, речь идет о разных видах мышления: образного (иногда его называют эмоционально-образным) и логического. Они действуют во взаимосвязи, и непременное участие образного мышления в музыкальной деятельности не отрицает необходимости участия в ней логического. «Из сказанного следует, – пишет Г. М. Цыпин, – что музыкальное мышление подпадает (не может не подпадать!) под воздействие неких общих закономерностей, регулирующих протекание эмоциональных и интеллектуальных процессов (операций) у человека. Так, оно не только чувственно-конкретно, при определенных условиях и обстоятельствах в его функции входит также и оперирование отвлеченными, абстрактно-логическими категориями. Иными словами, эмоциогенная природа музыкального мышления отнюдь не препятствует оперированию определенными системами теоретических категорий и понятий» [9. С. 247].

Об этом же свидетельствует наличие понятийного компонента в структуре музыкального мышления, что проявляется в практике музыкального образования. Обучающийся музыке на любом этапе оперирует развитой системой понятий; если бы музыкальное мышление принципиально отличалось от мышления вообще, то все определения, возникающие в процессе оценки музыкальных явлений, сводились бы к междометиям, выражающим эмоциональные состояния [12].

Во-вторых, *музыкальное мышление, как и мышление вообще, базируется на знаниях, но не адекватно им*. Знание – в данном случае знание музыки и связанных с ней сведений (а это, учитывая ассоциативность как одно из качеств музыкального восприятия и мышления, огромная область) – создает информационную основу, на которой осуществляется процесс развития мышления. Этот процесс диалектичен: при усвоении достаточно сложной для обучающегося информации происходит изменение в сторону усложнения его психических функций, которое, в свою очередь, создает основу для усвоения новых, более сложных знаний. Данное положение сформулировано на

основе деятельностного подхода к развитию мышления (С. Л. Рубинштейн) и теории развития высших психических функций (Л. С. Выготский), в частности, указания о необходимости ориентации на зону ближайшего развития в обучении.

При этом нельзя недооценивать роль знаний в формировании музыкального мышления: они не просто дают толчок тем или иным мыслительным операциям, но формируют эти операции, определяют их содержание и структуру [9. С. 240]. Г. М. Цыпин предлагает пользоваться формулой *мышление есть знания в действии*.

В-третьих, в процессе музыкального обучения все *мыслительные операции подкрепляются игровой практикой*, дающей опору на чувственное восприятие и облегчающей усвоение абстрактных схем и понятий. К этому добавляется эстетическое переживание, основанное на эмоциях, в результате чего интеллектуальная активность может трансформироваться в эмоциональную и наоборот: понимание музыки, ее формы и содержания способно во многом усилить соответствующее эстетическое содержание [12. С. 129-142; 9. С. 225-240].

Психолого-педагогический ракурс изучения музыкального мышления должен дополняться и подкрепляться музыковедческими исследованиями. Отечественное музыкознание XX в. дало обширный и ценный материал по данной проблеме, несмотря на то, что направленность таких исследований предполагала изучение в первую очередь особенностей языка музыки. Выявление свойств музыкального языка оказалось тесно связанным с определением структуры и содержания музыкального мышления; оно предоставило музыкальной психологии тот материал, которого не могли дать общепсихологические и психолого-педагогические разработки.

Одна из первых концепций, напрямую выводящих к проблемам музыкального мышления, принадлежит Б. В. Асафьеву. В его интонационной теории заключается положение о том, что интонация является смысловой первоосновой музыки, главным носителем музыкального смысла. Все музыкальное искусство имеет интонационную основу, и любая мысль, чтобы быть выраженной музыкально, то есть в звуках, приобретает форму интонации [1].

Интонация двойственна по своей природе: она содержит и эмоциональный, и интеллектуальный компонент. Отсюда – двойственная природа музыкального мышления, в котором данные компоненты неразрывно связаны.

Существенный вклад в теорию музыкального мышления внес другой выдающийся отечественный музыковед Б. Л. Яворский.

Созданная им теория ладового ритма содержит понимание музыкальной речи как своеобразной и незаменимой формы коммуникации, а также устанавливает закономерности музыкального синтаксиса.

Вопросы музыкального мышления затрагиваются в трудах выдающегося теоретика Л. А. Мазеля. Выявляя категорию образа как основную семантическую и структурную единицу художественного мышления, ученый утверждает, что образ представляет собой обобщение жизненных явлений, данное с особой концентрацией, сгущением, заострением их типичных черт [5. С. 1]. В трудах Л. А. Мазеля также проведено сопоставление средств музыкальной выразительности с понятием языка и дано определение некоторых свойств музыкального языка.

В исследованиях последней трети XX в. выделяются труды М. Г. Арановского, В. В. Медушевского и Е. В. Назайкинского. В их работах продолжены исследования музыкального языка как средства выражения музыкального содержания, которое, однако, не совпадает с формальными звуковыми структурами, то есть собственно языком. То, что мы слышим и воспринимаем как музыку, является не содержанием музыки, а ее звуковой формой. Содержание же как таковое представляет собой возникающий на основе постижения звуковой формы сгусток смысла, эмоциональное состояние [6].

Е. В. Назайкинским в цитировавшейся ранее работе «О психологии музыкального восприятия» проведено сопоставление функций и способов осмысления интонации в речи и в музыке. Это сопоставление основано на сходстве звуковых характеристик речи и музыки, общих закономерностях восприятия речевой и музыкальной интонации, связи речи и музыки с ситуационным контекстом в различных жанрах. На основе этого ученым выявлены функции интонации в речи и музыке, сходство механизмов речевого и интонационного слуха, различие и сходство мелодики речевой и музыкальной интонации.

Нет сомнения, что исследования музыкального мышления, осуществляющиеся на основе музыковедческого подхода, с одной стороны, и педагогического – с другой, должны «встретиться» с теоретическими разработками проблемы мышления в общей психологии и нейропсихологии. Однако, как отмечает Г. М. Цыпин, общая концепция мышления в современной психологии остается во многом неясной; особенно это касается мышления художественного-образного, в том числе музыкального.

В центре полемики остаются такие вопросы, как взаимодействие и внутреннее противоборство эмоционального и

рационального, интуитивного и сознательного в механизмах творческой деятельности, природа и специфика собственно интеллектуальных проявлений в ней, сходное и различное между художественно-образными и абстрактными, конструктивно-логическими формами мыслительной активности человека, социально-детерминированное и индивидуально-личностное в мыслительной деятельности и т. д. [9. С. 241-242].

Принимая во внимание тот факт, что окончательное уяснение содержания и структуры музыкального мышления вряд ли вообще возможно, Г. М. Цыпин предлагает краткую характеристику того, что выражается понятием «мышление» в музыке.

Истоки музыкального мышления восходят к ощущению-переживанию интонации. Проникновение в выразительную сущность интонации – исходный пункт музыкального мышления, но еще не само мышление. Любое мышление ведет свою работу от внешнего «толчка»; в музыке интонация выполняет роль именно такого толчка, дающего импульс к последующей деятельности, что позволяет условно считать осмысление интонации первой функцией музыкального мышления.

Дальнейшие формы отражения музыкальных явлений в сознании человека связаны с осмыслением конструктивно-логической организации звукового материала. Интонации компонуются в структуры, образующие различные компоненты музыкального языка, средств музыкальной выразительности, музыкальной формы. Мелодия, гармония, ритм и т. д. осмысливаются на втором, аналитическом уровне, что составляет вторую функцию музыкального мышления. При этом логические и структурные закономерности музыкального языка отражаются в соответствующих закономерностях мышления, определяют их. Иначе говоря, человек мыслит, слушая или исполняя музыку, теми категориями и в такой последовательности, которые предопределены логикой развертывания музыкальной ткани данного произведения.

Интонационная и конструктивно-логическая функции музыкального мышления взаимодополняют друг друга, и их сплав и взаимодействие делают процессы мышления художественно полноценными. Возникающая на их основе третья функция музыкального мышления не суммирует первые две, но обобщает их, синтезирует и интегрирует. На определенных, достаточно высоких стадиях развития музыкального мышления в его структуру включаются художественные общности формообразующего, жанрового и стилевого порядка. Качественно более высокую ступень представляет мышление музыкально-творческое [9. С. 243-245].

В предложенной схеме можно без труда проследить основные операции и стадии мышления в его общепсихологическом понимании: анализ, синтез, обобщение. Предложенная классификация также соотносится со стадиями понимания музыки по М. Ш. Бонфельду (см. стр. 51-52), во всяком случае, не противоречит им. М. Ш. Бонфельд располагает стадии понимания музыки по восходящей сложности: от понимания музыкально неразвитым дилетантом до понимания профессиональным музыкантом-теоретиком, и соответственно этому предполагает постепенное включение аналитических механизмов. Если мышление неразвитое основывается на ощущении (интонации в нерасчлененном потоке), то последующий путь предполагает возрастание роли анализа, восхождение к художественным обобщениям.

Дальнейшее, более пристальное рассмотрение музыкального мышления в предлагаемом пособии будет связано с важнейшими из выявленных на сегодняшнее время факторами: нейропсихическими особенностями музыкального мышления и отражением в сознании человека временно*й* природы музыкального искусства.

4.2. Нейропсихические особенности музыкального мышления

Корни особенностей протекания любых мыслительных процессов находятся в головном мозге человека. Деятельность полушарий мозга, разных их участков обеспечивает нейропсихическую основу всех интеллектуальных и эмоциональных проявлений. При органических поражениях мозга определенные мыслительные функции становятся недоступны, и никакие интеллектуальные достижения данного человека в прошлом, здоровом состоянии не могут повлиять на подобные процессы. Особенности деятельности разных мозговых отделов у здоровых людей, преимущественное развитие одних участков и меньшая активность других обусловливают особенности протекания мыслительных процессов, в том числе и музыкальных.

Еще в XIX столетии нейрофизиологами было установлено, что разные полушария головного мозга, левое и правое, выполняют различные функции (теория функциональной асимметрии головного мозга). Левое полушарие, называемое доминантным, ответственно за речь и абстрактно-логическое мышление. Правое полушарие, недоминантное (или субдоминантное), отвечает за образное мышление и эмоции. Данное положение относятся к большинству людей, так называемых праворуких; у левшей доминантное и речевое – не левое, а правое полушарие, и соответственно наоборот. Полушария головного мозга руководят левой и правой половиной тела по зеркальному принципу: правое полушарие руководит левой половиной тела, левое – правой.

То, что процессы музыкального мышления являются порождением именно правого полушария, было ясно нейрофизиологам еще в конце позапрошлого века. Впоследствии своеобразные эксперименты поставила сама жизнь: композиторы, перенесшие левосторонний инсульт, утрачивали речь, но продолжали создавать музыку; в случае же поражения правого полушария профессиональные музыканты теряли способность различать простые интервалы.

Помимо подобных случаев, многие наблюдения свидетельствовали о том, что музыкальная деятельность связана с правым полушарием; она успешно развивается на основе генетической предрасположенности к правополушарному мышлению и сама, в свою очередь, обеспечивает преимущественное развитие правополушарного мышления.

Подавляющее большинство музыкантов не испытывают склонностей к точным наукам и чрезвычайно редко достигают в них успехов. Исключения есть, но они единичны. В то же время очень многие музыканты легко овладевают гуманитарными науками, требующими ничуть не меньших интеллектуальных усилий в целом, но усилий иного характера, связанных с деятельностью не только левого, но и правого полушария.

С «правополушарностью» музыкантов связан и тот факт, что все виды музыкально-исполнительской деятельности включают функции левой руки, не уступающие по сложности функциям правой, а в ряде видов исполнительства левая рука выполняет более сложные функции, чем правая (например, у струнников). Здесь, по-видимому, осуществляется двустороннее взаимодействие: с одной стороны, задатки правополушарности обеспечивают человеку возможность заниматься исполнительской деятельностью; с другой, такие занятия, начинающиеся, как правило, в детстве, стимулируют развитие правого полушария.

В ряду гуманитариев и представителей искусств, в целом ориентированных на значительное участие правополушарного мышления, музыканты наиболее «правополушарны». Если точные науки задействуют преимущественно абстрактно-логическое мышление, то в гуманитарных участвует и мышление образное, обобщающее и отождествляющее. Несколько «правее» расположены литераторы-прозаики: их деятельность основана на речи, то есть левом полушарии, но включает образность и художественное обобщение, то есть результаты работы правого. Еще правее находятся поэты, затем представители изобразительного искусства и, наконец, музыканты, среди которых, в свою очередь, левее находятся теоретики, правее – исполнители.

Такое расположение наиболее явно обусловлено отношением искусства к слову: музыка от речи находится дальше всего, ее нельзя вербализовать, рассказать словами.

Разумеется, такая схема в известной мере условна. В жизни встречаются самые разные варианты, и вполне возможны математики с сильным правополушарным мышлением (как дополнение к основному, левополушарному) и музыканты или художники с отличным абстрактным мышлением, не говоря уже о бесконечном количестве разных сочетаний в деятельности различных участков того или иного полушария. Речь идет о тенденции. Педагоги-практики знают: дети с ровными успехами по точным и гуманитарным наукам часто, вырастая, показывают посредственные результаты в обеих областях. Те же дети, которые явно отдают предпочтение одной из этих областей и заметно

отстают во второй, могут впоследствии продемонстрировать яркие результаты.

Все тенденции, как правило, перестают действовать применительно к гениальности. На этом уровне возможны как преимущественное развитие одного полушария, так и их гармоничное взаимодействие. Из биографий Пушкина, Бетховена, Чайковского известно, что они испытывали большие трудности с математикой уже на начальном уровне. В то же время в истории музыки известны химик Бородин, выдающиеся музыканты-исполнители с сильнейшим конструктивным, левополушарным мышлением – например, Ф. Бузони, М. Плетнев; примеры можно продолжить.

Наибольшую загадку для психологов представляют те особенности правополушарного мышления, которые тесно связаны со спецификой музыки как искусства и изучение которых затруднено и в силу невербальности музыкального смысла, и в силу относительно небольшого участия логики в музыкальном мышлении, что осложняет и логическое осмысление его сущности. Тем ценнее материал, который в последние десятилетия предоставляют психологам музыковеды, в частности, В. В. Медушевский. Его труд «Интонационная форма музыки» позволяет проникнуть в сущность деятельности правого полушария по обработке музыкального материала.

Ученый отмечает, что доминантность левого полушария определяется значительной ролью левополушарного мышления во всех сферах деятельности, в том числе музыкальной; речевое мышление и речевая деятельность доминирует у всех, в том числе музыкантов. Кроме того, левое полушарие участвует и в музыкальном мышлении: оно отвечает за распознавание ритмических и высотных структур, то есть упорядочивание музыкального смысла, его логическую выстроенность в сознании. Но недоминантность правого полушария не означает его подчиненность или менее важные для человека функции. Правополушарное мышление не слабее и не хуже левополушарного; оно *другое*.

В своих исследованиях В. В. Медушевский обратился к вопросу: почему восприятие музыки менее всего напоминает принятие некоего сообщения, а переживается скорее как прозрение, духовное видение невидимого? [6. С. 166]. Отвечая на этот вопрос, исследователь анализирует свойства лево– и правополушарного мышления.

Доминантное левое полушарие обладает способностью изолирующей абстракции, то есть может изолировать свойства предметов и явлений от самих предметов и явлений. Правое

полушарие такой способностью не обладает; зато оно имеет способность абстракции отождествления: предметы, родственные в каком-то отношении, чувственно приравниваются друг к другу и рассматриваются как один предмет. В результате образуется один эталон, инвариант, окруженный «роем вариантов». Обобщенный смысл скрывается в интонациях, и этот процесс обеспечивается способностью «чудовищного сжатия смысла», которой обладает правое полушарие. Такая обобщенность, которую творит невербальное правополушарное мышление, препятствует возможности перевести музыкальный смысл на язык слов; по сути, свойство, которое В. В. Медушевский называет «сокрытностью художественного содержания музыки», означает способность правополушарного музыкального мышления скрывать смысл создаваемого им от вербальных отделов левого полушария [6. С. 166].

Этим и обусловлена невозможность «рассказать музыку». Все словесные описания музыки полностью уместны только применительно к описанию ее логической структуры (напомним, она обрабатывается левым полушарием): это теоретический анализ музыки. Там, где начинаются попытки рассказать, хотя бы приблизительно, содержание музыки – смысл становится множественным, ускользающим, неясным. «Непрекращающиеся смены сфокусированного и расфокусированного видения – этим способом музыкальное мышление решает извечное противоречие между конкретностью бытия и необходимостью познать его глубинный смысл. Оно … осваивает художественный метод типизации, индивидуализирующего обобщения, свертывая в интонациях многовековой опыт культуры» [6. С. 166].

Отсюда же проистекает ассоциативность музыкального мышления. Правополушарное мышление отождествляет различные явления по ряду свойств, вследствие чего возникают внемузыкальные ассоциации при восприятии музыки. В отборе таких свойств есть закономерности, что обусловливает некоторую общность ассоциативных рядов у разных людей; но в таком отборе, несомненно, присутствуют и случайности – и это порождает множественность ассоциаций, их несовпадение, индивидуальность музыкального восприятия и мышления.

Еще одну особенность правополушарного музыкального мышления подчеркивает В. В. Медушевский. Она заключается в том, что такому мышлению не свойствен анализ объективно-субъективных отношений, вследствие чего правый мозг, становясь доминантным при музыкальной деятельности, не воспринимает музыку как высказывание, отделенное от субъекта. Правильно воспринять музыку – значит не просто принять ее к сведению, но

пожить ее жизнью [6. С. 170].

Живя жизнью музыкального лирического героя, слушатель не отделяет его от себя, а напротив, отождествляет с собой, при каждом акте слушания вновь «обретая самого себя».

Для того чтобы лучше понять закономерности развертывания музыкального мышления, при котором правое полушарие мозга становится доминантным, а левое – субдоминантным, необходимо уяснить его временную природу.

4.3. Временная природа музыкального мышления

Музыка – искусство времени, и в ряду других искусств, имеющих временную природу, выделяется тем, что имеет в качестве основания «чистое» время. Все виды театрального искусства, киноискусство основываются, помимо времени, и на пространстве. Музыкальное пространство условно. Если вспомнить понятия реального и художественного пространства, по определению Е. В. Назайкинского, то можно отметить, что реальное пространство в музыкальном искусстве играет вспомогательную роль (с изобретением звукозаписи и вовсе может исчезать), а художественное пространство является порождением механизмов синестезии.

Исследуя предмет музыки с позиций философии, А. Ф. Лосев отмечает, что если отбросить качественное наполнение времени, осознать бесконечно протекающее время как таковое, получится то, что философы и логики называют *становлением*. «…Поставив задачу разыскать в музыке то основное, что уже не содержит никакой качественной определенности, мы дальше становления никуда пойти не можем, – пишет он. – *Становление есть основа времени*, а это значит, что оно и есть *последнее основание искусства времени*, т. е. последнее основание и самой музыки» [4. С. 323].

Этот вывод важен для понимания временных основ музыкально-мыслительного процесса потому, что позволяет приблизиться к раскрытию закономерностей музыкального временного потока.

Что означает, по А. Ф. Лосеву, становление? «Становление есть прежде всего возникновение. Однако это такое возникновение, которое в то же самое время является и исчезновением. В становлении нет таких изолированных точек, которые, однажды возникнув, так и оставались бы все время неподвижными, устойчивыми и не подлежали бы никакому исчезновению. Наоборот, всякая точка становления в тот самый момент, когда она появляется, в этот же самый момент и исчезает. Поэтому становление ни в коем случае нельзя разбить на устойчивые точки или представить себе составленным из отдельных и неподвижных точек» [4. С. 323].

Если представить себе музыкальный поток, то по отношению к нему в полной мере действуют приведенные выше закономерности. Каждая точка или одновременно охватываемый

мышлением интонационно-ритмический комплекс имеют диалектически-двоякое существование: и как данная точка, и как основание перехода к следующей точке. Сознание выхватывает из музыкального потока такие точки, но не может остановиться на какой-либо из них. Остановка означает окончание музыки, смерть музыкального образа. В то же время сознание не может вовлечься в музыкальный поток вне фиксации его отдельных элементов.

Самая слабая степень фиксации «точек», по-видимому, представляет собой первую стадию понимания музыки (по М. Ш. Бонфельду): *пребывание*, которую характеризуют континуальность (т. е. неразрывность, протяженность), правополушарность.

Музыкально неразвитый дилетант не фиксирует отдельные точки, так как он не знает особенностей построения музыкального материала. Углубление понимания музыки ведет все более частой и точной фиксации отдельных точек, дискретности (разрывности), включению левополушарного мышления, обеспечивающего анализ материала. Но все эти элементы по-прежнему имеют смысл только как включенные в общий временной поток.

Такая музыкальная основа обеспечивает, по мнению А. Ф. Лосева, феномен невероятной выразительности музыки. «Конечно, можно плакать во время рассматривания какой-нибудь картины и можно душевно трепетать при чтении какого-нибудь стихотворения. Но, кажется, мы не ошибемся, если скажем, что *то* внутреннее волнение, которое доставляется нам музыкальным феноменом, всегда и везде, у всех народов и племен и в любые исторические эпохи совершенно не сравнимо с тем эстетическим впечатлением, которое мы получаем от внемузыкальных предметов. Такого рода внутреннее волнение человек переживает потому, что музыка дает ему не какой-нибудь устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само происхождение этого образа, его возникновение, хотя тут же и его исчезновение. …Ведь жизнь есть прежде всего некоего рода сплошная текучесть. …Процессы жизни приводят не только к возникновению той или иной предметности, но и к ее неустойчивости, ее развитию и расцвету, ее увяданию и смерти. Но где же, кроме музыки, можно найти искусство, которое говорило бы не о самих предметах, но именно об их возникновении, их расцвете и их гибели?» [4. С. 324-325].

Временной музыкальный поток, в который вовлекается мышление слушающего (исполняющего) музыку, осознается с разной степенью континуальности /дискретности в зависимости не только от подготовленности человека, но и от степени знакомства с данным конкретным произведением. Одна из давно

замеченных на практике особенностей музыкального восприятия заключается в том, что, если, к примеру, книгу второй и более раз подряд читать неинтересно, то музыкальное произведение с каждым новым его прослушиванием все более нравится слушателю. Осмысление все большего количества отдельных «точек», структуры в целом формирует направленное ожидание будущего развертывания событий (в соответствии с закономерностями психологии установки), которое само по себе приносит слушающему удовлетворение.

При первичном восприятии преобладает синкретичность: слушатель вовлекается в звуковой поток и вычленяет мало отдельных элементов или не вычленяет их совсем. При таком восприятии формируется целостное художественное впечатление, но анализ дискретных структур еще отсутствует. В. В. Медушевский определяет эту стадию как *синкрезис*.

Далее, при повторных слушаниях, включаются аналитические механизмы; человек все более детально осознает произведение, в зависимости от степени своей музыкальной подготовленности и профессиональной направленности анализирует (или просто вычленяет сознанием) отдельные элементы. Это стадия *анализа*.

Последняя стадия – *синтез* – должна включать охват художественного целого на основе выявления и понимания отдельных структур [6]. Эта стадия характерна для развитых любителей или музыкантов-профессионалов. Однако в процессе обучения игре на музыкальном инструменте часто синтетическая стадия не наступает вовсе, и виной тому – незнание многими педагогами закономерностей музыкального мышления.

При первом знакомстве с произведением учащийся охватывает произведение в целом, разбирает его, и играет, как правило, примитивно, но с ощущением общего художественного строя произведения, его формы. Это стадия синкретической нерасчлененности.

Далее под руководством педагога начинается детальная работа над текстом, звукоизвлечением, штрихами, педализацией и т. п. Задач бесконечно много; по мере автоматизации одних навыков перед учеником ставятся задачи по приобретению новых, и этот процесс практически бесконечен. На этой стадии у учащегося при работе над произведением преобладает аналитическое мышление.

Несмотря на неисчерпаемость художественных и технических задач в работе над произведением, наступает время, когда репертуар нужно выносить на сцену. За некоторое время до этого (количество времени индивидуально) знающие или интуитивно чувствующие закономерности музыкального мышления педагоги

ограничивают и постепенно прекращают постановку перед учеником новых задач, связанных с работой над деталями. «Забудь все, что я тебе говорил, и сыграй с удовольствием», – примерно так звучит в этот момент обращение к ученику. Это не что иное, как попытка активизировать его синтетическое мышление.

Если ученик «забудет все, что говорил учитель», это не значит, что он забудет действительно все. Большая часть выполняемого учеником уже автоматизировалась; при попытке исполнить произведение «с удовольствием» он отвлекается от выполнения только тех задач, которые были поставлены перед ним в ближайшее время и выполнение которых еще не вошло в автоматизм. При таком исполнении будет потеряна некоторая часть «деталей», зато это компенсируется целостным ощущением произведения и эмоциональной содержательностью исполнения.

Но достаточно часто педагоги считают необходимым нагружать ученика все новыми задачами вплоть до самого выхода на сцену. Некоторые рассматривают это даже как средство борьбы с эстрадным волнением: пусть ученик на сцене не думает о своем волнении, а «работает», решает такие-то задачи. Когда ученик на сцене «работает» и только, то есть сам не получает удовольствия от своей игры, его тем более не получат и слушатели. Исполнение может быть грамотным, но без охвата целого; оно в таких случаях почти всегда эмоционально недостаточно выразительно. Виной тому – пребывание учащегося на стадии аналитического (левополушарного) мышления, препятствующего включению эмоционально-образного, синтетического правополушарного. Что же касается волнения, то им управляют, как доказано исследователями и практиками, иные механизмы (о проблеме эстрадного волнения см. далее). Аналитически-холодное исполнение не увеличивает волнение, но и не ослабляет его. Такое исполнение оставляет у самого ученика ощущение того, что он играет не очень хорошо, а это не улучшает его эстрадного самочувствия.

Примерно эти же стадии описаны у И. Гофмана в его известном высказывании о четырех этапах исполнения произведения: 1) просто и плохо; 2) сложно и плохо; 3) сложно и хорошо; 4) просто и хорошо. Очевидно, что «просто и плохо» – стадия синкрезиса; две следующие – анализ; последняя – «просто и хорошо» – синтез. Примерно о том же писал и В. Ю. Григорьев, говоря о первой стадии как целостности; второй – фрагментарности, третьей – вторичной целостности [3. С. 56].

Временн*ая* природа музыкального мышления проявляется еще в одной интересной особенности, которую В. В. Медушевский

называет «симультанностью» и «интонационным свертыванием», В. Ю. Григорьев – «кодовой формой» музыкального произведения в сознании слушателя, исполнителя или композитора.

Речь идет о том, что произведение, несколько раз прослушанное человеком, при попытке его воспроизведения посредством музыкально-слуховых представлений (внутреннего слуха) сжимается во времени, приобретает смутные очертания.

Возникает одновременное ощущение того, что произведение звучит во внутреннеслуховом представлении целиком, и того, что этот процесс осуществляется во много раз быстрее реального времени звучания данного произведения. Это свойство музыкального мышления в его высшем проявлении известно музыкантам из апокрифического письма Моцарта, в котором он писал, что наивысшее счастье он испытывает в тот момент, когда сочиняемую им симфонию слышит всю целиком в один миг.

Рядовые музыканты сталкиваются с не очень приятным проявлением этого свойства при попытках «прокрутить» в голове программу концерта с целью застраховать себя от забывания текста на эстраде. Как бы хорошо ни было выучено произведение, в том числе посредством конструктивно-логической памяти, после ясного представления первых тактов музыка постепенно приобретает все более смутные очертания и превращается в некий сгусток, в котором слышны основные черты произведения, но который проходит в голове за считанные секунды. Требуется детальнейшее знание текста в совокупности со значительными волевыми усилиями для того, чтобы замедлить этот поток, «развернуть» его в деталях, приблизить к реальному времени.

В качестве основного механизма, обеспечивающего такое свойство, В. В. Медушевский называет интонационное свертывание как уникальную способность правополушарного мышления. Эффект одномоментного слышания произведения объясняется механизмом интонационно-пластической генерализации – конкретно-чувственного обобщения. Интонационная сторона музыки обладает сжимаемостью: интонация может обобщать в себе огромные смысловые пласты. К примеру, «балладная» интонация включает множество произведений этого жанра; существуют «бетховенские», «брамсовские» интонации и т. д. Этот же механизм, который позволяет обобщать и заключать в интонации масштабный смысл, «сжимает» произведения в мозгу человека, неоднократно его прослушавшего. Именно благодаря этому свойству музыканты хранят в памяти образы целых стилей, жанров и музыкальных эпох [6. С. 150-151].

Сжатие мысленного протекания музыкального произведения

во времени изучал также известный скрипач и исследователь исполнительского искусства В. Ю. Григорьев. Он подходил к этому процессу с исполнительских позиций, отмечая важность существования «кодовой формы», как он называл это явление, для длительного хранения репертуара в памяти музыканта. «Кодовая форма может быть прочитана внутренним слухом музыканта в значительно убыстренном (до десяти раз) темпе, а зрительно быть представлена почти одномоментно», – писал он, приводя далее высказывание известного венгерского скрипача Й. Сигети о «внутреннем времени» исполнителя: «Я имею в виду способность, основанную на наличии внутреннего слуха, мысленно проигрывать большие музыкальные отрывки; повторять в уме без партитуры отдельные части сочинения, которые таким образом прослушиваются в продолжении нескольких минут, тогда как в действительности исполнение их продолжается от тридцати до пятидесяти минут. Я бы назвал эту способность внутренним слухом с “ускорителем времени”. Обладая таким умением, можно охватывать основные контуры произведения, закономерности его построения» [3. С. 60]. В. Ю. Григорьев подчеркивал, что такое внутреннее «ускорение времени» не есть субъективное ощущение его течения, а представляет собой реально существующее, объективное явление, основанное на закономерностях психики. Он приводит выдержку из исследований нейрофизиологических аспектов психической деятельности человека известного отечественного нейрофизиолога Н. П. Бехтеревой: «…Мозговой контроль психических функций обеспечивает различные их стороны и в том числе развитие явлений во времени и масштаб этого времени. Данные свидетельствуют также о возможности обеспечения мозгом не одного, а многих различных масштабов времени» (цит. по: [3. С. 60]). Н. П. Бехтерева также отмечала, что весь организм человека может жить по *другому времени*, то есть реализуя кодовую форму не в развернутом, а в ее *сжатом* виде (разрядка В. Ю. Григорьева – Е. Ф.). Нечто подобное происходит при стрессах, авариях, в некоторых видах спорта и т. д. [Там же].

Любопытным представляется то, что в цитируемом исследовании В. Ю. Григорьева, основанном на беседах со многими выдающимися исполнителями и наблюдениях за их концертной деятельностью, кодовая форма рассматривается как благоприятный фактор, способствующий не только длительному сохранению в памяти огромного репертуара, но и возможности его полного воспроизведения без специальной подготовки. Он приводит воспоминание одного из учеников Д. Ойстраха о том, как великий скрипач при подготовке своих учеников к конкурсу по очереди играл каждому из них его программу (разумеется,

наизусть). «После неудачного исполнение мною коды Первого концерта Венявского он взял скрипку и сыграл так, что я буквально задохнулся от восторга. Закончив, он мечтательно закрыл глаза и сказал: “Двадцать шесть лет не играл!”» (цит. по: [3. С. 57-58]). Ниже, в характеристике особенностей музыкальной памяти, мы уже приводили подобные факты об Э. Гилельсе.

По-видимому, кодовая форма произведений, складывающаяся во внутреннем представлении крупного музыканта на основе блестящих музыкальных способностей, высокого профессионализма, большого опыта концертной деятельности, масштабного репертуара и т. п. , обладает потенциалом полного развертывания в нужный момент. В тех же случаях, когда речь идет об обучающихся, кодовая форма может принести, скорее, различные неприятности, связанные со сложностью ее развертывания. Здесь, несомненно, дело в *качестве* внутреннеслухового образа, которое у учащихся бывает обычно невысоким, а у выдающихся музыкантов – напротив, высочайшим.

Для совершенствования качества внутреннего образа музыки и создания возможностей быстрого развертывания кодовой формы важен такой фактор, который исполнители называют «дать произведению отлежаться». Между изучением произведения и его исполнением должна быть некая пауза, в течение которой произведение существует *только во внутренней форме*.

Конечно, понятие «изучение» весьма условно; и педагоги, и исполнители знают, что какая бы масштабная работа ни была уже проведена, собственно изучение всегда хочется продолжить, ибо предела совершенствованию не существует. Но все же наступает момент, когда по многим признаком вещь считается «готовой» – и тогда необходима пауза. Часто она берется не между изучением и исполнением, а между первым и последующими исполнениями, что не меняет сути; тогда первое исполнение, до паузы, будет не вполне зрелым. В этом отношении в неблагоприятных условиях находятся учащиеся всех ступеней, у которых первое исполнение – чаще всего и последнее. Профессиональные исполнители всегда играют каждую программу по много раз, беря между исполнениями паузы, порою длящиеся по много лет.

В течение такой «паузы», при отсутствии реального контакта с инструментом, происходит постоянная внутренняя работа, порой полностью или частично неосознаваемая самим исполнителем. Позволим себе процитировать фрагмент из собственных бесед с пианистом Н. Штаркманом: «…Случается так, что я без повторения играю пьесу, которую не играл много лет, – говорил Н. Л. Штаркман. – А в последнее время я стал замечать интересные вещи. К примеру, мне надо сыграть

"Карнавал" Шумана в Большом зале Ленинградской филармонии. Это очень ответственное выступление. “Карнавал” – крупное, сложное произведение, которое я много играл в молодости и в зрелые годы, но в течение ряда лет я его не повторял. Разумеется, для того чтобы подготовиться к концерту, необходимо как следует повторить "Карнавал", позаниматься, хорошо поработать над этим произведением. И вот со мной что-то происходит. Я не могу этого объяснить научно, но расскажу все, как есть. Я понимаю, что мне через месяц предстоит играть вот такую программу, и что надо заниматься этим произведением. Я сажусь за рояль, а руки не хотят играть "Карнавал". Я снимаю руки с клавиатуры и начинаю играть что-то другое. Остается две недели до концерта. Я думаю: ну теперь-то уже точно пора, наконец, подготовиться к концерту – а руки все равно не хотят, не играют. И вот наступает такой момент, когда остается уже совсем мало времени, и тогда руки, наконец, "разрешают" мне повторять это произведение. …И вот что я замечаю: чем меньше я повторяю ранее игранное произведение перед концертом, тем "свежее", с большей отдачей буду играть. …А вот в голове этот репертуар присутствует все время, весь предконцертный период; он "крутится", мысленно проигрывается. И после концерта – снова, еще раз» [11. С. 52-53].

Эти слова свидетельствуют о том, что «кодовая форма» произведения у талантливого и опытного концертирующего музыканта обладает собственным ритмом и закономерностями существования и может даже диктовать своему «хозяину» время и порядок ее «раскодирования»! Но такой уровень музыкального мышления даже к самым одаренным и умным музыкантам приходит далеко не сразу: недаром Н. Л. Штаркман говорил о том, что он стал замечать подобное «в последнее время».

У малоопытных музыкантов, учащихся и студентов, эти процессы, конечно, протекают по-другому; речь там идет о том, чтобы пауза между разными исполнениями одного и того же произведения вообще существовала. Кроме того, несовершенный аппарат не позволит исполнить произведение после паузы, проигрывая его только в голове: учащемуся в процессе раскодирования придется вспоминать и двигательные навыки. Здесь речь идет об общих закономерностях деятельности мозга, в которых протекание этих процессов у крупных музыкантов можно принять за эталон.

Приведенными выше наблюдениями временны*е* особенности музыкального мышления не исчерпываются. Данная тема относительно недавно вообще стала предметом научного исследования, и нет сомнений, что музыкантов – исполнителей и

педагогов – ждут дальнейшие открытия в этой интереснейшей области.

4.4. Единство восприятия, мышления и воображения в музыкальной деятельности

Музыкальное восприятие и музыкальное мышление как познавательные процессы имеют продолжение и развитие в процессе музыкального воображения. Это отражает общую логику выстраивания психических познавательных процессов: восприятие – мышление – воображение, где воображение понимается как возможность человеческого мозга оперировать не только образами того, что было или могло быть, но и чего никогда не было и не может быть в принципе.

Воображение совмещает в себе процессы воспроизведения и преобразования действительности. В первой части оно может совпадать с памятью. Память и воображение находятся в отношениях диалектического единства и противоположности: память, воспроизводящая действительность, всегда частично преобразует ее, а воображение, преобразуя действительность, опирается на механизмы памяти, включая в воображаемые образы любой степени фантастичности элементы того, что было в действительности [10. С. 295].

Воображение является основой любого преобразования действительности, так как прежде чем произвести действия, меняющие действительность, человек всегда выстраивает мысленный образ таких действий. Как психический процесс воображение свойственно любому человеку (и только человеку), но его виды и уровни существенно различаются. Одним из крупных подразделений видов воображения является пассивное и активное воображение (С. Л. Рубинштейн).

В низших и примитивных формах воображение проявляется в непроизвольной трансформации образов, которая совершается под воздействием малоосознанных потребностей, влечений, тенденций, независимо от какого-либо сознательного вмешательства субъекта. Это пассивное воображение, которое сопровождает и предваряет любые действия, протекает в различных мечтаниях и неясных фантазиях.

В высших формах воображения образы сознательно формируются и преобразуются в соответствии с целями, которые ставит себе сознательная творческая деятельность человека [10. С. 199]. Это активное воображение, его высший уровень. Все творческое воображение, которое, в свою очередь, подразделяется на научное и художественное, принадлежит к высшему уровню.

Музыкальное воображение представляет собой разновидность

творческого воображения. Его можно условно подразделить на воображение композитора, исполнителя и слушателя. Это обусловлено различными видами художественного существования произведения: 1) художественная реальность, созданная композитором; 2) базирующаяся на ней, но несколько иная реальность, создаваемая интерпретатором; 3) процесс восприятия и мышления слушателя, сопровождающийся более или менее сознательным самостоятельным оперированием образами и создающий еще одну, индивидуально-слушательскую художественную реальность. «Во всех этих видах деятельности – создании музыки, ее исполнении и восприятии – обязательно присутствуют образы воображения, без работы которых невозможна никакая полноценная музыкальная деятельность», – пишет В. И. Петрушин [8. С. 209].

О непременном элементе творчества (а значит, и воображения) на любой, даже самой примитивной стадии понимания музыки («пребывании») пишет М. Ш. Бонфельд [2].

Это свидетельствует о теснейшей связи музыкального восприятия, мышления и воображения. Если в восприятии, мышлении и воображении вообще, в их общепсихологическом понимании, можно провести границу, пускай достаточно условную, между этими процессами, то применительно к музыкальной деятельности такая граница вряд ли возможна. Акт музыкального восприятия запускает механизмы мышления и воображения, поэтому можно говорить о том, что закономерности музыкального восприятия распространяются на музыкальное мышление, и наоборот; все они действуют и применительно к музыкальному воображению. Соответственно этому, любые виды музыкального восприятия и мышления, включающие элементы воображения, рассматриваются как творчество.

Несмотря на тесную связь воображения и творчества, нельзя в одностороннем порядке рассматривать творчество только как продукт воображения. С. Л. Рубинштейн указывает, что ведущей в этом процессе является обратная зависимость: «…Воображение формируется в процессе творческой деятельности. Специализация различных видов воображения является не столько предпосылкой, сколько результатом развития различных видов творческой деятельности. Поэтому существует столько специфических видов воображения, сколько имеется своеобразных, специфических видов человеческой деятельности, – конструктивное, техническое, научное, художественное, живописное, музыкальное и т. д. Все эти виды воображения, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня – творческого воображения» [10.

С. 300].

Описывая механизмы воображения, С. Л. Рубинштейн называет следующие элементы этой своеобразной «техники»:

– комбинирование, сочетание данных в опыте элементов в новых, более или менее необычных комбинациях;

– акцентуирование некоторых сторон отображаемого явления, которое преобразует его общий облик;

– изменение величин, увеличение и уменьшение (литота и гипербола), широко используемые в фантастическом отображении действительности;

– типизация, т. е. специфическое обобщение, освобождающее образ от ряда частностей, случайностей и преобразовывающее единичный образ в обобщенный;

– иносказание, символизация как результат передачи обобщенного смысла в конкретном образе [10. С. 306-307].

Большое значение для творческого процесса имеет предшествующий опыт человека, на основе которого и осуществляется преобразующая деятельность воображения. Так, гениальный композитор имеет собственный, неповторимый язык, но он формируется на основе накопленного его предшественниками. Некоторые композиторы встраиваются в уже имеющийся художественный стиль или намечают его трансформацию. Некоторые осуществляют резкую смену стилей и основывают новый; но даже в этом случае они опираются на предшествующий накопленный опыт – для того чтобы его опровергнуть.

Подобно этому, исполнитель, прежде чем создать новую интерпретаторскую концепцию, изучает предшествующие, иногда начинает с подражания, иногда изучает их, чтобы отвергнуть. В любом случае невозможно художественно полноценное исполнение, автор которого не слышал ни одной интерпретации данного произведения и никаких указаний более опытного музыканта (педагога) о его исполнении. Но здесь существует и обратная сторона: слишком тщательное изучение опыта композиторов-предшественников начинающим композитором и следование ему без достаточного творческого преобразования могут привести к потере оригинальности, и тогда композитор не состоится вовсе; чрезмерное следование чужому интерпретаторскому опыту со стороны исполнителя также чревато потерей (или, чаще, необретением) собственного творческого лица. Это один из сложнейших вопросов педагогики профессионального музыкального образования: мера того, что может советовать учащемуся педагог в отношении интерпретаторских деталей и плана в целом.

Дать ученику чрезмерную волю всегда чревато недостаточным профессионализмом со стороны ученика, наличием в его игре погрешностей. Напротив, навязывание тех или иных моментов, привычка диктовать ученику свой интерпретаторский план дает одновременную гарантию профессионально-добротного исполнения и опасность потери индивидуальности ученика, воспитания из него всего лишь мастера изготовления «копий». Педагоги могут успешно решать вопросы степени интерпретаторской самостоятельности обучающихся только на основе индивидуального подхода к ученикам, изучения их возможностей и особенностей.

Приведенные выше элементы техники воображения, несомненно, присутствуют в самом сложном виде музыкально-творческого воображения – композиторском воображении, но ими оно далеко не исчерпывается. Этот вид музыкального воображения наименее исследован: и в силу невозможности вербализации музыкального смысла, и вследствие правополушарности мышления композиторов, препятствующей систематизации и фиксации их собственных наблюдений, и из-за значительной роли механизмов бессознательного в данном процессе.

Полное научное объяснение содержания и структуры композиторского воображения вряд ли возможно вообще; иначе пришлось бы предположить, что раскрытие психической техники этого процесса сделает возможным его воспроизведение любым профессиональным музыкантом. Здесь, по-видимому, всегда останется непознаваемая область, именуемая тайной творчества и тайной гениальности.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. , 1971.

2. Бонфельд М. Ш. Понимание музыки: основные стадии процесса / Проблемы и перспективы музыкального образования в XXI веке: материалы научно-практической конференции. М. , МПГУ, 2000. С. 165-167.

3. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. Москва – Магнитогорск, 1998.

4. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки / Философия. Мифология. Культура. М. , 1991. С. 315-335.

5. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений. М. , 1979.

6. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М. , 1993.

7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия.

М. , 1972.

8. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. М. , 2003.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2002.

10. Федорович Е. Н. Пианист Наум Штаркман. Екатеринбург, 1999.

11. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. М. , 1984.

12. Шульговский В. В. Основы нейрофизиологии. М. , 2002.

5. РОЛЬ ВНИМАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Все познавательные процессы имеют объективно-субъективный характер: с одной стороны, они направлены на определенный объект, с другой – воспринимает и мыслит человек, субъект. Поэтому в каждом из познавательных процессов всегда имеется какое-то отношение субъекта к объекту, сознания к предмету. Это отношение находит выражение во *внимании* [5. С. 415].

Внимание не имеет своего особого содержания; оно проявляется внутри восприятия и мышления. Это не психический процесс, а динамическая характеристика протекания всех познавательных процессов. *Внимание – это избирательная направленность* на тот или иной объект и *сосредоточенность* на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [Там же].

Внимание определяется интересами и потребностями личности, которые вызывают изменение внимания по отношению к какому-либо объекту. Изменение внимания, в свою очередь, меняет субъективный образ объекта: он становится более ясным, отчетливым и выпуклым. Поэтому, хотя и говорят об отсутствии во внимании собственного содержания, тем не менее, в нем выявляется специфическая взаимосвязь деятельности и образа. Можно проследить и двустороннее взаимодействие объекта и психической деятельности субъекта: с одной стороны, субъект направляет внимание на объект, с другой – объект привлекает внимание. Поэтому, как отмечает С. Л. Рубинштейн, причины внимания к тому или иному объекту находятся ни в отдельно взятом субъекте, ни в отдельно взятом объекте; они – в субъекте, взятом в его отношении к объекту и в объекте, взятом в его отношении к субъекту [Там же].

Внимание подразделяется по степени активности субъекта на *непроизвольное* и *произвольное*. Непроизвольное внимание связано с рефлекторными установками и действует независимо от сознательных намерений человека. Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно выбирает объект, на который оно направляется. Произвольное внимание возникает в том случае, если объект, на который оно направлено, сам по себе внимания не привлекает.

При всем существенном различии между ними, в реальном

процессе деятельности человека непроизвольное и произвольное внимание тесно связаны, осуществляются в единстве и подразумевают взаимопереход.

На нейрофизиологическом уровне внимание связано с попеременным возникновением в коре полушарий головного мозга господствующих очагов возбуждения, или доминант (А. А. Ухтомский). В нормальной деятельности центральной нервной системы ее текущие переменные задачи в непрестанно меняющейся среде вызывают в ней переменные «главенствующие очаги возбуждения». Эти очаги возбуждения привлекают к себе вновь возникающие волны возбуждения и тормозят другие нейтральные участки. При наличии доминантного возбуждения все побочные, субдоминантные раздражения подкрепляют доминанту, направлены к ней. Но это соотношение не является постоянным: при смене условий и появлении другого, более сильного очага возбуждения доминанта перемещается к нему (цит по: [5. С. 422]).

Этим объясняется явление, при котором сосредоточенность на каком-либо объекте (проблеме) побуждает человека всю поступающую к нему информацию рассматривать через призму этой проблемы; но при появлении проблемы более важной центр будет смещен туда, и внимание отвлечется от предыдущего объекта.

К примеру, «зацикленность» человека, которому предстоит выступление на сцене, на проблеме своего эстрадного самочувствия может повредить выступлению; но если в этот момент произойдет событие, требующее немедленной активной реакции, доминанта сместится к нему, и человек, накануне не находивший себе места от волнения, может вообще перестать волноваться по поводу своего выступления.

С понятием внимания в познавательной деятельности тесно связано понятие контроля. По теории П. Я. Гальперина, внимание предполагает существование образа самого действия, на основе которого происходит управление выполняемым действием [1]. Этот предваряющий мысленный образ требует сопоставления с его реальным воплощением, которое осуществляется в ходе контроля. Контроль – система действий, лежащих в основе произвольного внимания [4].

В сложной системе действий (например, игре на музыкальном инструменте) контроль выполняется поэтапно. Вначале контроль сопровождает действие, сверяет результат действия с внутренним образом. Это запаздывающий контроль. Затем, по мере освоения системы действий, контроль начинает постоянно сопровождать деятельность – сопровождающий

контроль. Наконец, при автоматизации действий, контроль может становиться опережающим, то есть предварять действие. Такой контроль необходим во всех видах музыкально-исполнительской деятельности.

Контроль может выступать в виде как развернутых, так и автоматизированных действий. В первом случае он сам по себе требует внимания и способен тем самым ослаблять внимание, направленное на основную деятельность. По мере автоматизации контролирующих умственных действий контроль высвобождает внимание, направленное на основную деятельность, и практически сливается с ним.

Опережающий автоматизированный контроль в музыкально-исполнительской деятельности (или опережающее внимание, предслышание, антиципация) обеспечивает непрерывность взаимосвязи команд, подаваемых центральной нервной системой, и их выполнения периферическими органами. Иначе говоря, пальцы пройдут по нужным клавишам (совершат нужные движения на грифе и т. д.) только в том случае, если за несколько тактов до того мозг уже разведал предстоящие действия и отдал команду их выполнить.

Особенно ярко такая взаимосвязь проявляется в процессе чтения незнакомого музыкального текста с листа. Опытные концертмейстеры знают, что «голова» должна опережать руки на три-четыре такта. Если расстояние начинает сближаться, следует жертвовать второстепенными элементами фактуры, но сохранять интервал. У обучающихся, не имеющих достаточного опыта чтения с листа, это расстояние все время меняется в сторону сближения. Пока этот процесс идет, со стороны еще ничего не заметно; затем, когда руки и «голова» встречаются, учащийся еще продолжает играть, а вот в следующий момент он остановится. «Голова» не разведала, что должно быть дальше, и рукам нечего выполнять. Такая ошибка не является недостатком исполнительской (двигательной) техники или умения «видеть ноты»; это ошибка внимания.

Исполнение наизусть также требует постоянного опережающего контроля. Он проявляется не столь наглядно, как в чтении с листа, но по механизмам фактически тот же.

Правда, при исполнении наизусть роль внимания зависит от степени осознанности при выучивании наизусть и видов памяти, которыми преимущественно выучено произведение. Если произведение выучено посредством конструктивно-логической памяти, опережающее внимание очень важно, и в том случае, если оно не опережает выполнение, возможна остановка. Это не забывание текста, а остановка, необходимая для восстановления

расстояния между «головой» и руками.

В том случае, если ведущим видом памяти являлась слухомоторная память, человек может играть, не затрудняя себя опережающим вниманием (учащиеся в таких случаях говорят «не думал» или «думал о чем-то другом»). При любом «сбое» слухомоторного комплекса (речь об этом шла в главе 2, разделе о музыкальной памяти) играющий остановится. Если в первом случае (выучивание посредством конструктивно-логической памяти и некоторое опоздание внимания) учащийся после остановки, восстановив дистанцию между «головой» и руками, непременно сможет играть дальше, то во втором он дальше играть не сможет – разница существенная.

Помимо моментов, связанных с исполнением, внимание необходимо обучающимся любого уровня в процессе каждодневной работы. На внимании основаны механизмы осознанности работы в целом: и осознанное запоминание (конструктивно-логической памятью; относительно вне внимания действует только слухомоторная); и осознание содержания и структуры произведения, аналитическая стадия работы над ним; и перевод в стадию синтеза.

К вниманию учащихся в процессе работы над репертуаром серьезно относились крупнейшие педагоги-музыканты. Так, Л. В. Николаев на вопрос о том, сколько часов в день нужно заниматься на фортепиано, отвечал: столько, сколько выдерживает внимание. Невнимательные, бездумные, механические занятия не приносят пользы, а в случае, если механическим образом отрабатываются нецелесообразные приемы, способны принести вред.

О том же писал Г. М. Коган: «…Занятия до боли в спине – признак не столько трудоспособности и прилежания, сколько мозговой лени: если голова ученика не устала раньше, чем его спина, – значит, он и не начинал еще заниматься по-настоящему, зря, попусту потратил время и силы» [3. С. 62]. А вот слова И. Гофмана: «Слишком долгая игра в один день оказывает отрицательное влияние на успехи в занятиях, потому что, в конце концов, работа плодотворна только тогда, когда выполняется с полной умственной сосредоточенностью, а последняя может поддерживаться лишь в течение определенного времени» [2. С. 130].

Для того чтобы управлять вниманием, необходимо знать его свойства. Основными свойствами внимания являются: концентрированность, объем, распределяемость, устойчивость и переключаемость.

Концентрированность внимания означает наличие связи с

определенным объектом или стороной деятельности и выражает интенсивность этой связи. Концентрация внимания направляет психическую деятельность человека в определенный фокус.

Объем внимания – количество однородных элементов, которое охватывает внимание одновременно. С объемом внимания связаны и две другие его характеристики – распределяемость и устойчивость.

Распределяемость внимания – способность распределить внимание одновременно на несколько объектов, в том числе разнородных. Она представляет собой объем с неограниченным полем.

Если же речь идет об объеме с ограниченным полем внимания, то это рассматривается как его *устойчивость.* Она определяется длительностью, в течение которого сохраняется концентрированность внимания, т. е. временной характеристикой его интенсивности.

Еще одно важное для познавательной деятельности свойство внимания – *переключаемость*, гибкость внимания, способность быстро выключаться из одних установок и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям.

Эти свойства внимания примечательны тем, что они отчасти противоречат одно другому, и интенсивное развитие одного почти непременно влечет ослабленную деятельность другого [5. С. 425-430].

Так, человек с устойчивым вниманием, способный работать, не отвлекаясь на внешние помехи, почти всегда страдает недостаточной распределяемостью внимания. Он покажет хорошие успехи в том случае, если ему нужно изучить какую-либо книгу при посторонних отвлекающих раздражителях (например, в общежитии); но он не сможет одновременно читать лекцию и следить за порядком в аудитории (вести машину и разговаривать с попутчиками; говорить по телефону и следить за сюжетом телевизионной передачи и т. д.). Напротив, человек с хорошей распределяемостью внимания без труда выполнит указанные действия, но будет постоянно страдать от посторонних раздражителей, выполняя работу, требующую сосредоточенности, отвлекаться на каждый звук и визуальный сигнал. Люди с высокой концентрацией внимания часто страдают недостаточной переключаемостью и т. д.

Этим же – преимущественным развитием одних свойств внимания в ущерб другим, или же неодновременным «включением» разных свойств – объясняют пресловутую рассеянность ученых и людей искусства. Их кажущееся невнимательным поведение в быту свидетельствует, напротив, об

очень концентрированном и устойчивом внимании, но только не к жизненным мелочам, а к научным и творческим проблемам, которые люди, живущие преимущественно жизнью духа, продолжают обдумывать буквально на ходу.

Так, из бесед с музыкантами мы знаем, что многие из них в процессе обыденной жизни «прокручивают» в голове внутрислуховой образ музыкального произведения, работают над ним. Известны из рассказов музыкантов случаи, подобные, например, такому: однажды Э. Гилельс вынужден был присутствовать на длинном скучном собрании, и его лицо выдавало колоссальное напряжение внимания. На вопрос коллег о том, что его так заинтересовало, он ответил, что в ходе собрания выучил вторую часть сонаты Шуберта (можно предположить, что ученые в подобной обстановке обдумывают научные гипотезы) [6]. Если бы великому музыканту в тот момент задали вопрос по повестке собрания, он бы вряд ли на него ответил, и его можно было бы поверхностно упрекнуть в невнимательности.

В музыкально-исполнительской деятельности особенно важны два свойства внимания: распределяемость и переключаемость. Распределяемость обеспечивает возможность исполнять полифонию (а на более ранних стадиях обучения – просто играть двумя руками), контролировать разные фактурные пласты и т. д. Переключаемость необходима в эпизодах со сменой характера (темпа, штриха и пр.), а также при переходе к другому произведению.

В то же время устойчивость, объем, концентрированность внимания необходимы музыканту так же, как они необходимы любому человеку, особенно в период разучивания произведения.

Поэтому следует учиться управлять процессами внимания в расчете на то, какие именно его свойства наиболее необходимы в конкретный момент.

В. И. Петрушин называет следующие преимущества, которыми обладают музыканты, умеющие управлять своим вниманием:

– исполнение отличается большей технической точностью, отсутствием помарок и небрежности;

– исполнение производит впечатление большей осмысленности и логичности благодаря способности глубокого проникновения в структуру гармонических последовательностей;

– музыкально-слуховые представления до начала исполнения характеризуются точностью. Хорошо развито внутреннее предслышание исполняемого;

– эмоциональная сфера находится в разогретом состоянии;

– личностная сфера характеризуется большой

«помехоустойчивостью» в стрессогенной ситуации публичного исполнения;

– большой объем внимания позволяет распределять его на несколько объектов сразу, а также исполнять произведения крупной формы.

Человек, не владеющий своим вниманием, характеризуется противоположными качествами [4. С. 118].

В целом внимание человека во многом зависит еще от многих факторов, в числе которых тип нервной системы, интроверсия – экстраверсия и др. Так, у экстравертов (т. е. людей, обращенных вовне, к явлениям внешнего мира) переключаемость внимания развивается лучше, чем у интровертов (людей, обращенных вовнутрь, к своим собственным переживаниям) [Там же. С. 113].

В современной нейропсихологии выявлены принципиальные различия между вниманием у мужчин и женщин: установлено, что у женщин значительно лучше распределяемость, а для мужчин характерна большая устойчивость внимания. Однако это не отменяет фактора индивидуальных различий, а также значения тренировки произвольного внимания, которое в значительной мере поддается развитию в конкретной познавательной деятельности.

Литература

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии. М. , 1966.

2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М. , 1961.

3. Коган Г. М. У врат мастерства. М. , 1961.

4. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

5. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2002.*

6. *Хентова С. М. Эмиль Гилельс. М. , 1967.*

6. ВОЛЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1. Воля как психологическая категория

Успех в любой деятельности, в том числе музыкально-познавательной, определяют не только, а порой и не столько способности и благоприятные жизненные обстоятельства, но и волевые качества человека, его стремление к цели, настойчивость в ее достижении несмотря на встречающиеся трудности. Поэтому феномен воли как характерологического качества человека, способствующего преодолению им трудностей, требует отдельного рассмотрения.

Воля представляет собой особую форму ориентировки субъекта в таких положениях, где ни интеллектуальной, ни эмоциональной оценки уже недостаточно. Воля выделяется как особая форма душевной жизни, поскольку представляет новый способ решения задач об общем направлении поведения в специфически человеческих ситуациях (П. Я. Гальперин) [1. С. 138].

Любая деятельность определяется ее целью. В случае возникновения внутреннего конфликта между желаемой целью, с одной стороны, и нежелательными последствиями или трудностями, с которыми связана ее реализация – с другой, действия человека по достижению этой цели принимают *волевой характер*.

Волевой акт имеет двойственную интеллектуально-эмоциональную природу и представляет собой действие во взаимосвязи со способом его регуляции.

Воля формируется в потребностях по мере их осознания. Будучи связано с потребностями, волевое действие не вытекает непосредственно из них. Оно всегда опосредовано работой сознания – осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как цели. Таким образом, волевая деятельность исходит из побуждений, источником которых являются потребности и интересы человека; направляется на осознанные цели, которые возникают в связи с исходными побуждениями; совершается на основе сознательного регулирования [6. С. 589-590].

Человек, способный к совершению волевого акта, должен вначале выделить себя из природы, противопоставить себя предметному миру; обрести свободу по отношению к непосредственному данному, с тем чтобы иметь возможность его изменить. Воля связана с *самосознанием* личности, то есть способностью осознать свое «я», выделить его из окружающего мира, оценить себя с позиций других людей.

Понятие воли также связано с понятием *свободы*: человек, совершающий волевые действия, всегда имеет выбор, он свободен принять и реализовать то или иное решение в результате собственного выбора. В то же время понятие свободы связано с понятием *ответственности*. Свобода волевого акта, выражающаяся в его независимости от импульсов непосредственной ситуации, не означает, что поведение человека не детерминировано его непосредственным окружением. Волевое действие опосредуется через сознание личности (С. Л. Рубинштейн).

Волевые побуждения человека складываются в борьбе двух полярных тенденций: тенденции *долженствования* и тенденции *влечения*. Первая выражает, как правило, общественные интересы, вторая – личностные. Соотношение этих тенденций внутри личности складывается по-разному: у одних они вступают в жесточайший конфликт, у других – практически совпадают. Должное выступает как общезначимый моральный компонент личностной воли индивида, которая может принимать общественно значимое как личностно значимое полностью или частично, а может не принимать совсем. Из противоборства этих побуждений в их различных сочетаниях вытекает извечная внутренняя борьба между тем, что человек *должен* делать, и тем, что он *хочет* делать.

Здесь на первый план выходит проблема *содержания* воли (ее моральный аспект). Волевое действие может иметь направленность, совпадающую с общезначимыми нравственными нормами, или, напротив, противоречащую им. В первом случае мы говорим о положительно направленном волевом поведении, приносящем объективную пользу. Во втором – даже очень волевая личность оценивается общественным мнением негативно; чем более волевое поведение она демонстрирует, тем больше разрушений может совершить.

Воля тесно связана с воображением. Необходимость в волевом действии возникает, как правило, в том случае, если имеет место столкновение реального побуждения (человек хочет отдохнуть) и воображаемого, как правило, социально заданного (ему необходимо заниматься на музыкальном инструменте). Воображение рисует человеку социальную ситуацию, возникающую в том случае, если он не позанимается или, напротив, позанимается, и он принимает решение о действиях, противоречащих в настоящий момент его реальному побуждению, то есть совершает волевой акт.

Волевое действие может реализовываться в простых и сложных формах. В простом волевом акте побуждение к

действию, направленное на более или менее ясно осознанную цель, почти непосредственно переходит в действие, не предваряемое сколько-нибудь сложным и длительным сознательным процессом. Сама цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, ее осуществление достигается посредством привычных действий.

Для сложного волевого акта характерно то, что между импульсом и действием вклинивается сложный сознательный процесс. Действию предшествует осознание его мотивов и учет последствий, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана осуществления. Волевой акт превращается в сложный многофазовый процесс. С. Л. Рубинштейн выделяет четыре основные фазы сложного волевого акта: 1) возникновение побуждения и предварительная постановка цели; 2) обсуждение и борьба мотивов; 3) решение; 4) исполнение. Господствующее значение имеют первая и последняя фазы [6. С. 594-595].

Первая фаза включает *побуждение*, выражающееся в *стремлении*, которое переходит в желание. *Желание*, в свою очередь, переходит в волевой акт, когда возникает состояние, которое психологи характеризуют «неуклюжим словом "*хотение*"» (С. Л. Рубинштейн). Хотение здесь – это устремленность не на сам желанный предмет, а на овладение им, достижение цели. Каждое из этих состояний – стремление, желание, хотение – выражает внутренне противоречивое состояние недостатка, беспокойства, страдания и вместе с тем напряжения, которое образует побуждение к действию.

Вторая фаза включает противоречия, их борьбу, нередко раздвоение мотивов. Необходимость учесть возможные последствия достижения цели может на этой стадии превращать волевой процесс в интеллектуальный.

Принятие решения (третья фаза) протекает по-разному. Иногда оно вовсе не выделяется в особый акт (принятие решения заключено в свернутом виде в осознании цели). Иногда решение наступает как бы само собой, будучи полным разрешением борьбы мотивов. Бывает и так, что каждый из мотивов сохраняется, но решение производится в пользу одного из них в силу подчинения ему других. Такое решение и следующее за ним исполнение сопровождаются чувством ярко выраженного *усилия*.

Способность человека к совершению усилия очень важна, но все же усилие не является основным признаком волевого акта. Волевой акт, произведенный без усилия (решение первого типа, когда все мотивы не противоречат друг другу и слиты в одном устремлении), имеет особую силу.

Принятие решения осуществляется разными тактиками. Импульсивные и уверенные в себе натуры отдают решение во власть обстоятельств; это объясняется их уверенностью в том, что они сумеют справиться с любой ситуацией, в которую их «вынесут» обстоятельства. Нерешительные люди часто намеренно оттягивают решение, ожидая, что изменение обстоятельств само принесет им нужный результат. И те, и другие часто облегчают принятие решения тем, что приурочивают его к внешним, не связанным с ситуацией обстоятельствам.

Несмотря на все трудности принятия решения и важность этого этапа, завершающей фазой, непосредственно приносящей результат, является *исполнение*. Исполнение решения требует изменения действительности. Психологическое рассмотрение волевого процесса включает изучение как намерений, борьбы мотивов и т. д. – то есть того, что происходит в психике человека до реализации им волевых решений, – так и реальных действий, того, что происходит в процессе изменения действительности в соответствии с волевым решением.

Волевое действие является, как правило, сложным по структуре и включает: готовность, намерение, план, собственно волевой акт. В сложных волевых действиях планирование само по себе включает систему действий. План может быть подробным и схематичным, гибким и негибким. Последнее особенно важно: жесткое волевое следование плану в изменяющихся обстоятельствах способно принести вред результату деятельности.

Волевые процессы являются в целом сложными процессами, включающими интеллектуальную и эмоциональную составляющие. Интеллектуальные и эмоциональные процессы в волевом поведении выступают, по определению С. Л. Рубинштейна, в «специфическом синтезе» [6. С. 602].

6.2. Волевые качества личности в музыкальной деятельности

Для осуществления волевого поведения личность должна обладать так называемыми волевыми качествами. В числе таковых психологи называют: *инициативность, решительность, самостоятельность, настойчивость, выдержку, самоконтроль, самообладание*. Данные качества необходимы в любой деятельности, однако особенности их проявления диктуются различными ее видами по-разному. Музыкальная деятельность представляет собой весьма специфическую область и по содержанию волевой деятельности, и по формам ее протекания.

Прежде всего, необходимо отметить, что содержание волевого поведения (т. е. его моральный аспект, общественно-значимая направленность) в музыкальной деятельности имеет в целом, несомненно, положительный характер. Стратегические цели этой деятельности – создание произведений искусства, что само по себе имеет положительное моральное содержание; обучение этому искусству; самореализация в музыке.

Высокоморальные стратегические цели не исключают аморальных тактических, но все же в музыкальной деятельности такие побуждения, как корысть, зависть и т. п., редко вызывают сложные волевые действия: для этого есть много других, более «благоприятных» областей, чем музыкальное искусство. Поэтому можно считать, что в музыкальной деятельности волевое поведение имеет положительную направленность, и его формирование у учащегося-музыканта следует признать необходимым.

Специфичны и ситуации, в которых разворачивается процесс волевого поведения в музыкальной деятельности. На наш взгляд, следует выделить три основные ситуации, в которых волевое поведение необходимо и где оно во многом определяет успешность деятельности в целом.

1. Постоянное, многолетнее, ежедневно-многочасовое «преодоление себя» в процессе занятий, необходимое для обучения музыкально-исполнительской деятельности в широком смысле. Под музыкально-исполнительской деятельностью в широком смысле мы понимаем не только обучение профессионально-исполнительской (инструментальной) направленности, но и предпрофессиональное обучение, которое может осуществляться в целях общего музыкального развития, но также требует волевых усилий в процессе занятий; и обучение

будущих дирижеров, теоретиков и композиторов, которое включает необходимость владения музыкальным инструментом.

В любом случае волевые процессы здесь сходны. По существу, в основе любого музыкального профессионализма, а также формирования развитого любителя, владеющего какими-либо формами исполнительской деятельности, лежит сложный, многоступенчатый волевой акт, включающий бесчисленное множество более простых действий. Приняв сложное решение учиться игре на музыкальном инструменте, молодой человек должен быть готов к многократному воспроизведению ситуации, в которой его реальные побуждения будут расходиться с воображаемыми побуждениями социальной природы, «я хочу» противоречить тому, что «я должен», с преимущественным выбором в пользу последнего.

Это не значит, что весь процесс занятий обязательно будет протекать в форме расхождения желания и долженствования, попросту говоря, насильно. Все здесь гораздо сложнее: по мере формирования интереса к деятельности, склонности к ней, побуждения желания и долженствования, как правило, все менее противоречат друг другу и у большинства профессиональных музыкантов постепенно сливаются. Однако в начале пути, в детстве и подростковом возрасте, непосредственный интерес обеспечивает, как правило, гораздо меньшее количество занятий, чем это требуется. Это связано вначале с детской импульсивностью, невозможностью долго удерживать внимание на каком-либо одном объекте; позднее – со множеством разнообразных интересов, характерных для подросткового возраста.

Исключения встречаются и здесь, и бывают обычно связаны с очень ранним проявлением склонности к занятиям музыкой, которую в таких случаях считают одной из составляющих музыкальных способностей. Очень одаренные дети сами тянутся к музыкальным занятиям и могут проводить за ними много времени. Однако такое раннее формирование склонности к будущей профессии встречается все-таки редко.

Даже у взрослых музыкантов, не мыслящих себя вне постоянных занятий, у которых побуждения хотения и долженствования по отношению к своей ежедневной работе по профессиональному совершенствованию уже практически слились, время от времени возникают моменты необходимости самопреодоления. Это неизбежно, так как профессиональный музыкант-исполнитель должен заниматься практически всю жизнь, и эта необходимость время от времени встречается с такими препятствиями, как усталость, болезнь, различные дела и

т. д. Постоянные волевые действия входят у музыкантов в привычку.

У профессиональных исполнителей встречается также необходимость совершения волевых усилий в обратном направлении: не мысля своего существования вне занятий, человек хочет заниматься и делает это; в то же время он осознает, что для его здоровья (или каких-либо внемузыкальных дел) следует отвлечься, отдохнуть от занятий. В этом случае приходится совершать волевой акт для того, чтобы заставить себя заняться чем-нибудь другим.

Но все же основная проблема по формированию волевого поведения у занимающихся музыкой состоит в развитии постоянного предпочтения побуждению долженствования перед побуждением хотения. Без этого не состоится ни один профессиональный музыкант.

В числе волевых качеств, наиболее необходимых в этой ситуации, прежде всего следует назвать настойчивость и выдержку.

2. Другая ситуация, в которой волевое поведение музыканта или обучающегося музыке является необходимостью, – сценическое выступление. Это не только концерт профессионального исполнителя; в форме концертных выступлений проходят и все отчетные мероприятия в предпрофессиональном и профессиональном музыкальном образовании.

Волевой акт входит в качестве составляющей в процесс исполнения музыки. Убедительная передача художественно-образного смысла исполняемого произведения включает умение убедить слушателей в правильности своей интерпретаторской трактовки.

У неопытных исполнителей (обучающихся) волевой исполнительский «посыл» обычно бывает невелик, что является одним из профессиональных недостатков. Педагог должен не только научить собственно исполнять данное произведение, но и сформировать у ученика уверенность в том, что играть необходимо именно так, как он играет; научить играть убежденно.

У больших музыкантов такое понятие, как колоссальная исполнительская воля, входит в перечень тех особенностей их искусства, которые в наибольшей степени покоряют слушателей. Подчас даже спорная трактовка воспринимается как бесспорная благодаря волевому поведению исполнителя. Применительно к гениальным артистам говорят даже не о воле, а об их магическом или гипнотическом воздействии на аудиторию. Такими

музыкантами были, к примеру, Антон Рубинштейн, Сергей Рахманинов, Эмиль Гилельс, Святослав Рихтер.

Особые требования к воле предъявляет профессия дирижера. «Инструментом» дирижера является исполнительский коллектив, поэтому все волевые акции должны осуществляться дирижером таким образом, чтобы они воздействовали на волевые качества каждого из исполнителей, составляющих хор или оркестр. В репетиционном процессе дирижер должен преодолевать противоречие между «хочу» и «надо» в масштабе всего коллектива. Во время концертного исполнения волевой «посыл», исходящий от дирижера, организует волю каждого из исполнителей и объединяет ее в общий волевой поток. От волевых качеств дирижера во многом зависит также профессиональная точность исполнения.

Наиболее важными для исполнительского процесса волевыми качествами являются инициативность, решительность и самостоятельность.

3. Третья ситуация, требующая мобилизации всех волевых качеств музыканта, связана с особым состоянием, возникающим между подготовительным процессом и собственно исполнением, и определяется музыкантами как «эстрадное волнение». Такое волнение при одних условиях способно стать фактором, благоприятно влияющим на творческий процесс, а при других может уничтожить почти всю ранее проделанную работу. В качестве условий здесь выступают волевые свойства личности, а также умение музыканта организовать их проявление благоприятным для исполнения образом. Поскольку проблема преодоления эстрадного волнения является одной из наиболее важных и одновременно болезненных для всех музыкантов-исполнителей и обучающихся этому искусству, мы далее рассмотрим ее отдельно.

Волевые качества личности, наиболее остро востребованные в ситуации борьбы с негативными последствиями эстрадного волнения, – решительность, выдержка, самообладание и самоконтроль.

Следует отметить, что в любой из описанных ситуаций, при особой значимости специфических волевых качеств для каждой из них, могут быть востребованы и другие, характерные для иных ситуаций. Волевые проявления личности всегда имеют выраженную индивидуальную окраску.

6.3. Причины эстрадного волнения и способы его преодоления

Великий певец Ф. И. Шаляпин на вопрос о том, волнуется ли он на сцене, ответил: «На сцене не волнуются только покойники и болваны» [2. С. 14]. Волнение, предваряющее и сопровождающее любое выступление человека перед аудиторией, кажется неотъемлемым компонентом этого процесса. Волнуется оратор, артист драматического и музыкального театра, цирка, эстрады; волнуются спортсмены и музыканты. Волнение сопутствует любой деятельности, протекающей во времени и подразумевающей предъявление концентрированного результата этой деятельности, который подготавливался длительное время, на коротком отрезке.

Волнение бывает настолько сильным, что может совершенно исказить и почти нивелировать результаты огромной работы. Самочувствие многих людей, испытавших эстрадное волнение, таково, что его сравнивают с ощущениями в самых жизненно опасных ситуациях. Что же вызывает волнение человека на сцене, когда жизни и здоровью его самого и его близких ничто не угрожает?

В большинстве видов деятельности ее результат прямо пропорционален количеству и качеству затраченных усилий. Это распространяется на физический труд, научные исследования, литературу, изобразительное искусство. Человек тратит умственную и физическую энергию и время, но знает, что результаты его деятельности будут соответствующими. Какие-то исключения из этого правила (исчезнувший единственный экземпляр рукописи, сгоревшие материальные ценности и т. п.) рассматриваются как катастрофические случаи, способные нанести психическую травму человеку, чей труд пропал.

В музыкальном исполнительстве, как и в других видах деятельности, имеющих временную природу, результаты труда не имеют материального, пространственного выражения. Они предъявляются в виде процесса, протекающего во времени, основным свойством которого является необратимость.

В идеале этот момент предъявления результатов длительного труда должен в концентрированном виде включать все достигнутое человеком ранее. Но психофизическая организация человека в любой момент может дать сбой, а само сознание необратимости совершающегося во временном процессе вызывает у человека опасение того, что результаты труда будут потеряны.

Складывается «порочный круг»: допущение в сознании возможности сбоя и его необратимых последствий вызывают тот самый сбой, которого человек опасается. Это и есть эстрадное волнение в его негативной форме, приводящее к потере подчас значительной части затраченного труда и создающее у человека чрезвычайно тяжелое впечатление того, что его труд, как уже затраченный, так и предстоящий, в большей мере напрасен.

Существует и положительная разновидность эстрадного волнения: иногда в тот самый временной отрезок, на протяжении которого демонстрируются результаты труда, у человека происходит подъем всех его физических и духовных возможностей, и результат снова оказывается неадекватным труду, но уже в обратном направлении. Такие моменты характеризуются словами: «я сегодня выступил лучше, чем мог». Следует сразу сказать, что «приобретения» на сцене случаются чрезвычайно редко, а «потери» – очень часто.

Таким образом, ситуация эстрадного волнения достаточно распространена, испытывают его в той или иной мере почти все, а его интенсивность и направленность имеют большое влияние на результаты деятельности. Казалось бы, этого достаточно для проведения масштабных исследований механизмов эстрадного волнения, его сущности, форм развертывания в разных видах деятельности, способов преодоления его негативных проявлений и усиления позитивных.

Однако подобных исследований, посвященных эстрадному волнению музыкантов, чрезвычайно мало. Крупнейшим из них на сегодняшний день является труд В. Ю. Григорьева «Исполнитель и эстрада» (1998). В нем собран и проанализирован ценнейший материал, связанный с различными аспектами специфических эстрадных проявлений. Но одного этого труда недостаточно – хотя бы потому, что он ориентирован на профессиональных исполнителей высокого ранга, а подобные проблемы в специфических формах испытывают и все категории обучающихся основам музыкального исполнительства.

Можно назвать также исследования Л. Л. Бочкарева и А. Е. Орентлихерман, на которые частично опирался В. Ю. Григорьев. Некоторые аспекты данной проблемы затронуты в трудах В. И. Петрушина и А. Л. Готсдинера. Весь остальной материал, касающийся эстрадного волнения, рассредоточен по монографическим исследованиям искусства отдельных музыкантов, мемуарам, интервью, статьям. Учитывая то, что в настоящее время в педагогике и психологии музыкальной деятельности достаточно подробно разработаны многие проблемы, в том числе и не столь «животрепещущие», как

проблема эстрадного волнения, следует признать, что эту тему по каким-то причинам исследователи обходят.

В числе таких причин – теоретическая многоаспектность и сложность этой проблемы для музыкантов-исполнителей, с одной стороны, и невозможность понять сущность и специфику музыкально-эстрадного волнения для ученых-теоретиков, не имеющих собственного музыкально-исполнительского опыта, – с другой.

Применяя термин «музыкально-эстрадное волнение», мы тем самым подчеркиваем не принципиальные, но существенные отличия сценического самоощущения музыкантов от подобных ощущений представителей других «временных» процессов, в которых, однако, содержатся и «невременные» компоненты.

В самом деле, оратор проиграет в силе своего выступления, если будет говорить неэмоционально, неясно и запинаясь, но все же основной смысл сказанного им будет иметь более существенное значение, нежели форма его предъявления. Достаточно вспомнить выступления А. Д. Сахарова – очень слабого оратора – и то потрясающее впечатление, которое оказывал смысл сказанного им на аудиторию. Но вот для музыканта-исполнителя подобное выступление будет «никаким»: музыка не имеет вербального смысла, и разрушение ее формы при неважном исполнении разрушит содержание.

В выступлениях спортсменов много схожего по механизмам с выступлениями музыкантов. Но в спорте нет столь богатого эмоционально-интеллектуального содержания, как в музыке, и поэтому сфера волнения значительно более узка и связана преимущественно с двигательным компонентом. Наиболее близки музыкантам выступления в таких видах спорта, как фигурное катание, спортивная и художественная гимнастика; и именно в них фактор «удачного» или «неудачного» выступления в наибольшей степени влияет на результаты.

Имеет вневременные компоненты театральное искусство, цирковое, танцевальное. Они также в большей степени, чем музыкальное исполнительство, могут оперировать словесной или двигательной импровизацией в случае какого-либо сценического «сбоя», заменой сложных элементов на более простые без значительного ущерба для содержания. Но все же значимость эстрадного волнения в них уже весьма высока. Музыкально-исполнительское искусство во всех его видах – от концерта выдающегося мастера до академического выступления первоклассника – имеет наиболее «чистую» временную природу, а значит, в наибольшей мере подвержено необратимости. Изменения текста влекут непоправимый ущерб содержанию (а

импровизация, позволяющая сохранить художественные контуры произведения, не менее сложна, чем мастерское воспроизведение сложного текста). Любая остановка разрушает течение музыки и ее образный строй. Волнение может нарушить любой элемент исполнения – от двигательных до сложнейших эмоционально-интеллектуальных.

Одни выступающие от волнения «теряют» текст. Другие играют слишком медленно или, напротив, быстро; слишком громко или слишком тихо; без педали или на сплошной педали; грубо или почти беззвучно. Многие утрачивают способность справляться с технически сложными эпизодами, которые до того у них успешно получались. Некоторые, напротив, играют технически благополучно, но в эмоциональном отношении сухо. И т. д. , и т. п. , – проявления эстрадного волнения в музыкальном исполнительстве бесконечно разнообразны в зависимости от индивидуальности играющего и ситуации.

Есть много практических подтверждений тому, что люди, не занимавшиеся музыкально-исполнительской деятельностью и не побывавшие на сцене за инструментом, не могут даже представить себе сути этого явления. Автору пришлось в своей практике наблюдать, к примеру, следующую во многих отношениях показательную ситуацию.

Восьмилетняя девочка поступила в первый класс музыкальной школы. Одновременно с этим ее мама, женщина тридцати лет, инженер по профессии, поступила в первый класс вечернего отделения той же школы. Музыкой она ранее никогда не занималась, но на предупреждения педагогов о бесперспективности занятий «с нуля» в этом возрасте ответила, что собственные результаты ее не интересуют, ее цель – возможность помогать дочери «со знанием дела» хотя бы на самом первом этапе.

Музыкальной грамотой мать овладела значительнее быстрее и успешнее, чем дочь, и через два месяца играла несложные пьесы. Затем состоялся первый академический концерт. Девочка выступила на обычном для начинающих уровне, сыграв то, чему ее успели научить. А ее мать вышла на сцену, прикоснулась к инструменту – и впала в состояние прострации. Она не смогла сыграть буквально ничего, и впоследствии, анализируя свое состояние, сказала: она представить себе не могла, что можно все выучить и ничего не сыграть; ранее она вообще не знала, что способна испытывать то состояние ужаса и полной беспомощности, которое она испытала, находясь на сцене.

Конечно, эта женщина имела чрезвычайно неразвитые музыкальные способности, и в целом случай подтвердил

известный тезис о том, что начинать учиться игре на музыкальном инструменте следует в детстве. Но вот что интересно: ведь она, как и любой человек, бывала в ситуации публичного выступления вообще. Она отвечала на экзаменах в школе и в вузе, защищала диплом, наверное, где-то еще выступала с какой-нибудь речью и т. д. Там тоже присутствовало волнение. Но то, что она испытала на сцене за инструментом, было *совершенно особым, ни на что не похожим*.

В предисловии М. М. Берлянчика и А. Н. Якупова к упоминавшейся книге В. Ю. Григорьева сказано: «…В. Григорьев справедливо считал, что истинная природа человеческой талантливости коренится в своеобразном *синтезе интуиции, способности к творческим озарениям и развитого мышления*, что, в частности, нередко позволяет выдающимся музыкантам эффективно решать сложные проблемы собственного творчества, заметно опережая теоретическое осмысление этих проблем» (курсив авторов. – *Е. Ф.*) [2. С. 5]. Действительно, если бы не эти свойства по-настоящему талантливых музыкантов, то успешные выступления исполнителей на сцене вообще были бы невозможны. Интуитивное нахождение путей преодоления эстрадного волнения входит в состав музыкального таланта. Чем менее одарен человек, тем ему сложнее не только в процессе освоения музыкально-исполнительского мастерства, но и в момент выхода на сцену.

Учитывая то, что большинство людей, обучающихся музыке с разными целями, не обладает ярко выраженными способностями, характеризующимися понятием «талант», а также интерес к проблеме эстрадного волнения, возникающий в любой музыкальной (особенно студенческой) аудитории при одном упоминании о ней, считаем необходимым проанализировать имеющийся в настоящее время материал об особенностях эстрадного состояния и способах преодоления волнения.

Эстрадное волнение имеет различную интенсивность у одного и того же человека на разных возрастных стадиях. Таких возрастных периодов выделяют три.

Первый возрастной период – детство. Волнение на эстраде у детей выражено слабо, некоторые дети не испытывают его вообще. У ребенка, как правило, еще недостаточно развито самосознание, в результате чего он не склонен оценивать себя «со стороны» и не задумывается о том, как именно он будет играть. Если у детей и случаются эстрадные «потери», то они чаще бывают следствием неумения концентрировать внимание.

В то же время некоторые дети волнуются перед выходом на сцену уже в возрасте 7 – 10 лет. Это, как правило, интроверты,

высокореактивные, неуверенные в себе дети.

Второй возрастной период наступает с началом переходного возраста. Подросток начинает ясно выделять себя из окружающего мира и противопоставлять ему. Для этого возраста характерна заниженная самооценка даже у ранее уверенных в себе детей, резкий рост самосознания и рефлексии, ощущение подростком того, что с ним происходит нечто необычное, свойственное только ему одному.

В этот период приходит сильное волнение перед выходом на сцену и на самой сцене, подчас этот процесс достаточно внезапен. Два-три месяца назад ученик играл, как обычно, достаточно спокойно – и вдруг он на сцене забывает текст, не может справиться с дрожанием рук, допускает многочисленные грубые ошибки.

В такой момент подросток нуждается в особом внимании и поддержке педагога. К сожалению, вместо этого он часто получает выговоры за лень, плохую подготовку и т. д. Поскольку занимался он не меньше, чем обычно, то у подростка возникает впечатление, что с ним происходит нечто катастрофическое и неповторимое в своем роде, и это еще усугубляет ситуацию.

Сложно сказать, сколько способных детей бросили музыкальные занятия из-за психологической некомпетентности своих педагогов, и сколько продолжали их с психической травмой, в результате которой сформировалась боязнь сцены, а подчас и чувство постоянной неуверенности в себе как свойство личности. В то же время для исправления ситуации иногда бывает достаточно просто сказать подростку, что все происходящее – закономерный процесс, через который так или иначе проходят за редким исключением все; что в результате целенаправленных занятий сформируется привычка к сцене, а физическое и психическое взросление постепенно ликвидирует неуверенность в себе.

Третий возрастной период связан с окончанием переходного возраста и приобретением профессионализма. Те учащиеся, которые благополучно миновали предыдущий период, постепенно привыкают к особенностям своего эстрадного самочувствия и обучаются управлять им. У некоторых «успокоение» наступает к окончанию среднего профессионального образования, у некоторых – к завершению высшего, у иных оно не наступает вовсе.

Конечно, бывают и такие люди, которые минуют все перечисленные выше стадии относительно легко, и проблема эстрадных «потерь» их мало затрагивает. Это или очень одаренные музыканты, у которых стремление играть на сцене так

сильно, что затмевает волнение, или, напротив, низкореактивные, не очень умные, некритически относящиеся к себе люди. Они не испытывают потерь от волнения, но у них и не может быть какой-либо профессиональной перспективы в музыкальном исполнительстве.

Наиболее уязвимыми оказываются среднеодаренные музыканты с развитой рефлексией. Под рефлексией (обращение назад – лат.) понимают самонаблюдение, самопознание, осмысление собственных действий, отражение психического в самом себе [6. С. 17]. Рефлексия является качеством профессионально необходимым для музыканта, как исполнителя, так и педагога. Благодаря ей музыкант слышит и оценивает свои недостатки, что служит основой профессионального и личностного роста. Однако преувеличенная рефлексия в ситуации публичного выступления вредна – она является одной из основ излишнего волнения, поскольку заостряет внимание человека на собственных недостатках. Такая форма психической деятельности необходима в процессе подготовки, а не выступления.

Молодые люди с развитой рефлексией, высокой психической реактивностью и невысокой самооценкой составляют значительное количество профессионально обучающихся музыке, и из них могут получиться квалифицированные музыканты – учителя музыки, преподаватели музыкальных школ и училищ, концертмейстеры, артисты исполнительских коллективов. Но именно эта категория студентов наиболее подвержена эстрадному волнению в его негативной форме.

Разумеется, среди среднеодаренных музыкантов встречаются и люди с завышенной самооценкой, которые, казалось бы, не должны чрезмерно акцентировать свои недостатки и из-за этого волноваться. Но здесь вступает в действие следующий сложный механизм. Завышенная самооценка всегда сопровождается низкой ожидаемой оценкой – и наоборот. Ожидаемая оценка – это то, к чему привык человек в оценке окружающих. Человек с завышенной самооценкой привыкает к тому, что окружающие оценивают его ниже, чем он считает нужным оценить себя сам, – формируется низкая ожидаемая оценка. В ситуации эстрадного волнения именно эта, низкая оценка вступает в свои права; а у человека с заниженной самооценкой и высокой ожидаемой волнение активизирует не высокую ожидаемую оценку, а низкую самооценку. Можно с уверенностью сказать, что эстрадное волнение «вытаскивает» из человека все его страхи во всех видах.

В целом третий возрастной период приносит некоторую стабилизацию эстрадного самочувствия. Постепенно уходит

забывание текста (здесь выручает формирующееся умение выучивать наизусть конструктивно-логической памятью); музыкант знает наиболее выигрышный для него репертуар, его игра становится технически более свободной и менее подверженной случайностям. Но полностью проблема эстрадного волнения не исчезает и на этом этапе.

Музыканты, избравшие исполнительскую деятельность своей основной профессией, будут встречаться с проблемой преодоления эстрадного волнения постоянно на протяжении всей жизни. Мастерство и сценический опыт снимут часть остроты этой проблемы и ликвидируют существенные эстрадные «потери». Но полностью приучить себя к спокойному самочувствию на сцене вряд ли удается кому-нибудь даже из самых талантливых музыкантов (см. приведенные выше слова Ф. И. Шаляпина).

Те музыканты, которые избрали более скромную профессиональную стезю – например, педагогов, – также не раз встретятся с проблемой эстрадного волнения. Осложняющим фактором для них станет редкая периодичность концертных выступлений. Сформировавшаяся в годы учебы привычка к сцене ослабнет, и каждое из редких последующих выступлений может стать настолько мучительным, что многие музыканты из-за этого отказываются от публичных выступлений вообще.

Определив основные возрастные этапы эстрадного волнения, обратимся к анализу сценических ощущений музыкантов.

По наблюдениям многих исполнителей, систематизированных и обобщенных В. Ю. Григорьевым, пребывание музыканта на сцене также делится на три этапа.

Первому этапу обычно предшествует длительное волнение, продолжающееся много часов, в смутном виде беспокоящее человека несколько дней, а в острой форме наступающее обычно с утра в день выступления или накануне.

В ходе этого волнения проявляются признаки стресса: плохой сон, отсутствие аппетита, неясные жалобы на физическое самочувствие, тремор рук. Волнение возрастает по мере приближения выхода на сцену, и у большинства принимает форму неразрешимого противоречия: одновременно и не хочется идти на сцену (человек попросту боится), и очень хочется выйти на нее как можно скорее. Последнее имеет разные мотивы: одни просто хотят, чтобы все скорее закончилось, другим не терпится вынести на суд слушателей результаты своей работы, достигнуть художественно-эмоциональной разрядки.

Когда человек выходит на сцену, у него в результате стресса временно нарушается ряд психофизических функций. Стресс приводит к усиленному выбросу гормонов адреналина и

норадреналина, в результате чего учащается сердцебиение и повышается артериальное давление. Повышается тонус мышц, что приводит к зажатости или дрожанию рук. Понижается слух, порой в два-три раза (так называемая «эстрадная глухота»), могут возникать частичные зрительные расстройства. Поле внимания сужается, что в принципе призвано помочь его концентрации на выполнении основных задач по разрешению ситуации, вызвавшей стресс (в данном случае – художественных задач); однако у неопытных музыкантов суженное внимание обращается прежде всего на подробности своего неблагополучного состояния и возникающие в результате этого ошибки. Каждая, даже мелкая ошибка в этот момент представляется катастрофой – а вследствие неблагополучного состояния человек может совершать в этот период ошибки отнюдь не мелкие.

Перевозбуждение нервной системы может выражаться в ее агрессивном состоянии или, напротив, эстрадном «ступоре» – внезапном угнетенном оцепенении, при котором человек перестает реагировать на внешние раздражители. Во многом это зависит от типа нервной системы. Люди с сильным типом нервной системы испытывают скорее агрессивное состояние, и их игра вследствие этого может быть слишком резкой, грубой и прямолинейной (этому способствует понижение слуха). Люди со слабым типом нервной системы испытывают оцепенение и вялость. У них в такой момент бывают холодные, дрожащие руки, и они показывают значительно худшие, чем обычно, технические результаты. Вместе с тем у таких людей может местами повышаться выразительность исполнения вследствие обострения чувствительности.

В целом весь первый этап выступления крайне неблагоприятен. В. Ю. Григорьев приводит ряд высказываний известнейших музыкантов о самочувствии в этот момент: «предынфарктное состояние» (Д. Ойстрах); «состояние, близкое к умиранию» (М. Полякин); «пытка на электрическом стуле» (Г. Пятигорский); «был словно парализован страхом» (Л. Паваротти) и др. (цит. по: [2. С. 21-23]). Это выдающиеся мастера; понятно, что обучающиеся, не владеющие в такой мере исполнительской техникой и не имеющие эстрадного опыта, имеют основания испытывать все это гораздо сильнее.

Из-за того, что музыкант вынужден играть в фактически незнакомом самому себе состоянии, на этом этапе исполнение сопровождают потери, порой значительные. У мастеров они могут выражаться лишь в незаметной публике эмоциональной скованности и деталях игры; обучающиеся могут «потерять» все, что угодно, вплоть до самого текста.

Продолжается первый, столь неблагоприятный этап, также разное время, в зависимости от индивидуальных особенностей человека и его эстрадного опыта. Профессиональные концертирующие исполнители постепенно «сжимают» этот этап до одного произведения, его первых нескольких тактов, а порой удается, по словам музыкантов, успокоиться после первого же прикосновения к инструменту. У обучающихся разного уровня первый этап может занимать до трети всей концертной программы.

Второй этап приносит постепенное успокоение. Оно связано с адаптацией выступающего к своему состоянию и формированием своеобразной привычки к нему. Человек убеждается в том, что многое в его игре автоматизировано и получается независимо от участия сознания. Восстанавливается пульс и дыхание, приходит в относительную норму тонус мышц, внимание постепенно находит нужное поле. Возвращаются в полном объеме зрение и, главное, слух. Исполнитель начинает «работать» и решать обычные задачи. В целом на этом этапе исполнение бывает на уровне репетиционного.

На третьем этапе почти всегда происходит улучшение физического и психического самочувствия. На нем словно компенсируются потери первого и второго этапов: обостряется слух, улучшаются двигательные реакции, все движения становятся ловкими и точными. Наступает эмоциональный подъем, доходящий до эйфории: человек играет (поет, дирижирует) ярко, увлеченно, и в то же время такой эмоциональный подъем, обычно чреватый техническим риском, не оборачивается погрешностями: все получается. Именно к этой, последней стадии, как правило, относится термин «вдохновение», именно ее ждут опытные исполнители, а для неопытных она подчас становится неожиданным подарком. На этой стадии человек играет «лучше, чем он может».

Протекает эта стадия тоже по-разному в зависимости от таланта, мастерства и эстрадного опыта исполнителя. Мастера в этот период, который у них по времени может быть значительным, поднимаются к высоким художественным достижениям. Удачный период, или вдохновение, иногда приходит в последней трети или в самом конце программы, иногда – уже в середине или ближе к началу (обычно в случаях, когда первой стадии удалось миновать).

Вдохновение может быть настолько сильным, что достигнутое в такой момент исполнитель повторить уже не сможет. Именно поэтому многие выдающиеся музыканты предпочитают «живую» запись, с неизбежно сопутствующими ей погрешностями,

идеальной студийной. В студии нет такого волнения на первом этапе, но в ней невозможно достигнуть и «живого» вдохновения.

Звукорежиссер И. П. Вепринцев рассказывал: однажды на концерте Гилельса, записывавшемся на пластинку, в одном из эпизодов Сонаты Листа прозвучало несколько фальшивых нот. На следующий день пианист приехал в студию, чтобы перезаписать неудачный пассаж. Он несколько раз подряд сыграл его совершенно безукоризненно, а затем сказал: «Нет, эта профессорская игра никому не нужна. Оставьте, как было на концерте. Мне простят, я же живой человек, имею право зацепить ноту» [7]. Вдохновение сопровождает далеко не каждое выступление даже выдающегося музыканта. Бывают и у них концерты, которые они считают неудачными: это, как правило, не те, в которых были заметны погрешности, а те, где они не достигли сценической эйфории, вдохновения, пьянящего ощущения того, что музыка им подвластна, – хотя в целом третий этап и в таких концертах бывает все равно удачнее предыдущих. Многих музыкантов неповторимое ощущение вдохновения «удерживает» в профессии исполнителя, несмотря на какие-либо трудности; выступающих редко оно побуждает пройти через муки волнения и все-таки выйти на сцену. Человек, хоть раз в жизни испытавший сценическое вдохновение, буде стремиться испытывать его еще и еще.

У неопытных исполнителей, учащихся, третья стадия концертного выступления протекает по-иному. Они тоже могут почувствовать элементы эйфории и также на этой стадии играют лучше, чем на двух предыдущих, и даже лучше, чем не репетициях. Но их подстерегает опасность: неумение распределять свои силы в сочетании с колоссальным расходованием психической энергии в предконцертный период и на первом этапе выступления может привести к усталости и притуплению внимания на последней его стадии. В результате исполнение, в целом яркое и эмоционально приподнятое, может содержать ошибки из-за невнимательности, причем субъективно, самим выступающим, они воспринимаются гораздо легче, чем ошибки первого этапа, когда каждая ошибка казалось катастрофой. Слушателями же ошибки разных этапов, естественно, воспринимаются как равноценные.

В основе ощущений исполнителя на последнем этапе выступления находятся в целом те же физиологические процессы, что и на первом: выброс адреналина и норадреналина. Дело в том, что сами по себе эти гормоны не вызывают чувство страха. Организм вырабатывает их в ситуации стресса, который может обусловливаться и страхом, и радостью, и просто возбуждением.

На первом этапе доминирует страх, и гормоны оказывают на организм действие, которое препятствует успешному исполнению. На последнем этапе, когда страх постепенно уходит, а действие гормонов продолжается, оно выражается в улучшении самочувствия – обострении слуха, улучшении координации, эмоциональном подъеме – и создает благоприятные предпосылки для исполнения [2].

С психофизическими изменениями, вызванными эстрадным волнением, связан еще один интересный и дискуссионный вопрос: о режиме непосредственной подготовки к выступлению.

Долгое время считалось бесспорным то, что в день, предшествующий концерту (экзамену, конкурсу), тем более в день самого выступления, музыкант должен соблюдать режим, хорошо питаться, никуда не торопиться, и вообще, по возможности, сосредоточиться на предстоящем выступлении и не заниматься никакими посторонними делами.

Практические трудности в выполнении данных рекомендаций музыканты испытывали всегда. Хорошо выспаться – это, безусловно, замечательно и необходимо, только непонятно, как это сделать, когда нервная система перевозбуждена, а принимать какие-либо, даже самые легкие успокаивающие препараты абсолютно противопоказано: они могут патологически подействовать на ослабленную стрессом нервную систему, и человек в самом лучшем случае будет играть медленно и вяло. Рекомендации хорошо есть не согласуются с отсутствием аппетита в ситуации стресса.

Но помимо этого, многими музыкантами было замечено, что самые удачные концерты происходят в наиболее неблагоприятных внешних условиях: когда человек нездоров; опаздывает на концерт; болит рука; погас в зале свет и т. п. И напротив, когда перед концертом все складывается хорошо, музыканты очень волнуются и играют с наибольшими потерями.

Психологически это вполне объяснимо. Следует принять за аксиому, что думать о своем волнении, «зацикливаться» на нем означает тем самым усиливать волнение. Но не думать о своем волнении очень трудно: о чем бы ни думал человек, мысль в таком случае постоянно возвращается к одному – «мне надо выступать». Это доминанта, или очаг возбуждения, к которому, согласно учению А. Ухтомского, стягиваются все прочие психические процессы [6].

Когда же происходит событие внешнего характера, мешающее выступлению, мысль переключается на него, и происходит смена доминанты. Это уже само по себе ослабляет волнение. Кроме того, психическая установка меняется на противоположную: если

в первом случае, когда ничто не мешало выступлению, установка была «*не хочу* на сцену» (потому что боюсь), то во втором все силы человека устремлены к преодолению препятствия, мешающего выйти на сцену, и возникает установка «несмотря ни на что, *хочу* на сцену».

В таких условиях, когда что-то объективно мешает выступлению, человек переживает неприятные часы перед выходом на эстраду, но в тот момент, когда он туда все-таки вышел, он уже отчасти выполнил свою задачу, отчасти удовлетворен, – а это значит, что первого, неблагоприятного периода выступления, скорее всего, не будет вовсе. Концерт начнется сразу со второго, который может достаточно быстро перейти в третий.

Следует знать еще то, что вырабатываемые в состоянии стресса гормоны обладают обезболивающим и иммуностимулирующим действием. Если человек играет в нездоровом состоянии, то в момент концерта он будет ощущать себя абсолютно здоровым, а это само по себе придаст ему силы. «Сцена» ликвидирует даже сильнейшую боль – есть много примеров того, как артисты выступали с переломами, радикулитом и т. д.; после концерта боль может не вернуться, небольшое заболевание пройти вовсе. Правда, при этом нужно учитывать и то, что в наибольшей мере подобными преимуществами на сцене обладают мужчины: природа готовила именно их для «подвигов», то есть действий в ситуации стресса, и гормоны стресса у них вырабатываются в количестве значительно большем, чем у женщин.

Учитывая все особенности эстрадного состояния, можно сделать вывод, что задачей любого выступающего является такая подготовка, при которой первый, неблагоприятный этап выступления занимал бы как можно меньше времени и проходил бы с наименьшими потерями, а последний, напротив, увеличивался. При всем индивидуальном разнообразии оттенков психологического состояния выступающих на сцене, можно предложить ряд мер, проверенных практикой, которые должны способствовать преодолению негативных последствий эстрадного волнения.

1. Обучающийся должен знать о самом явлении эстрадного волнения и его закономерностях. До тех пор, пока он сам не испытывает проблем, связанных с волнением, не следует заострять его внимание на их существовании. Может быть, он окажется в числе «счастливчиков», которых эти проблемы минуют. Но как только проявятся первые признаки разрушительной работы волнения, необходимо объяснить

ученику, что с ним происходит, заостряя внимание на положительных сторонах: на том, что после первого, испугавшего его этапа сценического состояния непременно наступят другие, в которых он испытает ни с чем не сравнимую радость вдохновения; что со временем само собой придет умение управлять своим состоянием на сцене. Для многих это бывает достаточным для значительного ослабления волнения.

2. Важнейший фактор, уменьшающий волнение, – «чистая совесть» исполнителя. На этом сходятся все музыканты, делившиеся своими сценическими ощущениями. Количество и качество эстрадного волнения обратно пропорционально количеству и качеству занятий в период подготовки. Если человек занимался вроде бы и много, но у него самого осталось ощущение того, что он мог сделать больше, – в момент обостренной рефлексии перед выступлением это будет стоить ему лишнего волнения, и, соответственно, наоборот.

3. Большое значение имеет частота выступлений: чем чаще человек выступает, тем меньше он волнуется. Д. Ф. Ойстрах, имевший колоссальный сценический опыт, говорил, что если он выступает реже, чем два раза в месяц, он начинает сильно волноваться [4]. В работе с учащимися, подверженными волнению, необходимо учитывать этот фактор и чаще выпускать их на сцену, однако соблюдая при этом другие условия преодоления волнения, иначе частые неудачи могут иметь обратный эффект.

Необязательно выступать с сольными номерами, исполняемыми наизусть: человек зачастую легче чувствует себя на сцене, играя в различных ансамблях и по нотам, а привычка к сцене в целом все равно формируется. Великий скрипичный педагог П. С. Столярский приучал своих учеников с самых ранних лет к частым выступлениям на сцене в составе разных ансамблей – трио, квартетов, унисонов, и это давало замечательный эффект: ученики Столярского редко страдали от эстрадных потерь, связанных с волнением [там же].

4. Для успешного и лишенного нервозности исполнения любого произведения необходимо, чтобы это произведение «отлежалось» после разучивания, а затем исполнялось на сцене несколько раз. Это очень важный фактор: уже второе исполнение произведения в концертных условиях всегда бывает значительно более успешным, чем первое. «…Когда выносишь новое для себя произведение, то на сцену выходишь, как будто первый раз в жизни, – говорил Наум Штаркман. – Для того чтобы чувствовать себя более или менее свободно, мне необходимо семь раз сыграть произведение; тогда я делаю на сцене то, что хочу» [8. С. 55].

В этом отношении в наиболее неблагоприятных условиях находятся учащиеся и студенты музыкальных учебных заведений, особенно неисполнительского профиля, которые чаще всего исполняют произведение только один раз, и по результатам этого исполнения делают выводы о своем профессиональном уровне и эстрадном самочувствии, что неверно. Для них выходом из положения может стать практика «обыгрывания» программы.

Для сценического самочувствия неважно, кто находится в зале: много людей или мало, придирчивые профессионалы или первоклассники. Главное, чтобы это было публичное исполнение, и желательно, чтобы помещение напоминало зал. Если концерт проходит в небольшой комнате, то это напоминает обстановку в классе, где учащийся занимается с педагогом, и которую он расценивает как привычную. В ней механизмы «обыгрывания» могут не сработать.

В. Ю. Григорьев описывает три основные ситуации, в которых разворачивается исполнение произведения. Первая – дома, механизмы волнения в этой ситуации не работают. Единственное, когда можно их «завести» (и, кстати, полезно это делать), – это дать самому себе задание «сыграть, как будто ты в комнате не один». Интересно бывает проследить: человек только что играл в одиночестве не очень осознанно, но вполне благополучно; достаточно только представить, что он не один, – и тут же исполнение становится более нервным и подверженным ошибкам.

Вторая ситуация – исполнение в классе в присутствии педагога и, возможно, соучеников. Ответственность повышается, выявляется большее количество ошибок, чем дома; но все же эта ситуация в целом привычна, и в подавляющем большинстве случаев не расценивается психикой играющего как концертная. Исключение составляют открытые занятия, которые практиковал, к примеру, Г. Г. Нейгауз и другие выдающиеся музыканты-педагоги: на них любое рабочее исполнение расценивается играющим студентом как концертное, и программа проходит неоднократное «обыгрывание», что, несомненно, впоследствии облегчает состояние этих студентов на сцене.

Третья, главная ситуация – сценическое исполнение. Она отличается для психики играющего рядом признаков: незнакомые слушатели, непривычная пространственная обстановка и акустика (для пианистов – непривычный инструмент), максимальное чувство социально-культурной ответственности. Все это вызывает состояние стресса, описанное ранее, причем чем оно в данном случае сильнее, тем лучше: ведь «обыгрывания» – это намеренно созданные ситуации стресса. Можно было и не играть здесь и сейчас, а играет человек специально для того,

чтобы, как говорят студенты, «проволноваться». Наблюдения о том, что чем сильнее играющий волновался на обыгрывании, тем спокойнее он будет играть на основном выступлении, не лишены оснований.

В идеале необходимо накапливать игранный ранее репертуар, во всяком случае, наиболее удачные произведения из него, и время от времени их повторять. Ценность таких повторений заключается не только в постепенном преодолении волнения, но и в создании все более зрелых трактовок.

5. В отношении учащихся, вступивших в возрастной период обострения волнения (переходный возраст) и подверженных ему, необходимо исключить ситуацию выступлений с одним-двумя произведениями. В этом случае все выступление приходится на первый, психологически максимально неблагоприятный период. С точки зрения сценического самочувствия масштабную программу играть легче, чем небольшую, как это ни парадоксально.

В большой программе могут быть неудачно сыграны одно-два первых произведения, но это компенсируется более спокойным следующим периодом и возможными удачами в последней части программы. Если же исполняется одно или два произведения, то даже в случае их более или менее успешного исполнения субъективное ощущение во время выступления у играющего будет тяжелым, а компенсации в виде резкого улучшения самоощущения не будет, она просто не успеет наступить. Несколько таких случаев могут сформировать у психически неустойчивого ученика боязнь эстрады.

6. Уровень сложности произведений, исполняющихся первыми в программе, должен быть на порядок ниже уровня сложности остального репертуара, изучающегося в это же время.

Для первого периода, чреватого неблагополучным психофизическим состоянием, необходим запас прочности. В этот период без заметных потерь будет сыграно только то, что давно и прочно автоматизировано; это могут быть только произведения, уже ставшие достаточно легкими для данного ученика. В последней же части программы может стоять произведение «на грани» возможностей, есть шансы его исполнить удачно.

7. В предотвращении и преодолении эстрадного волнения значительна роль способа выучивания наизусть, о чем уже говорилось ранее. В самом содержании мыслей, сопровождающих волнение, существенное место занимает боязнь забыть текст. Эти опасения часто подтверждаются – у тех, кто выучивает произведения слухомоторной памятью. Они действительно могут забыть в буквальном смысле что угодно и где угодно.

Только неоднократное «подкрепление» текста посредством конструктивно-логической (зрительной) памяти может дать гарантию от его забывания на сцене. Это необходимая страховка, ее первый уровень. Конечно, всегда будут люди, у которых отличная слухомоторная память сочетается со слабо выраженными явлениями волнения, и они на зависть всем выучивают и играют, не обременяя себя размышлениями. Но таких людей мало; кроме того, и у многих из них подобное проходит без последствий только «до поры, до времени».

Второй, более глубокий уровень страхования от потери текста – мысленное представление произведения с преодолением кодовой формы, то есть реальным временным развертыванием. Такое развертывание дается только достаточно зрелым профессионалам. Представлять необходимо не только звучание (слуховое представление), но и расположение рук на инструменте (зрительное представление), и тактильные ощущения. В процессе подобного представления человек постоянно сталкивается с «затуманиванием» текста. В этот момент нужно преодолеть желание попробовать восстановить текст, реально проиграв эпизод (это, скорее всего, удастся, но не повлияет на внутреннее развертывание). Следует взять ноты и восстанавливать представление исключительно идеомоторно, вне реального звучания.

Множество таких восстановлений «подкрепит» эпизоды, выученные, может быть, не до конца осознанно, а также позволит создать полную внутреннюю картину произведения. Это практически стопроцентная страховка от забывания текста. Если даже произойдет какая-то случайность, и человек остановится, он тут же сможет играть дальше.

Вместе с тем, нельзя преувеличивать значение такой идеомоторной подготовки для учащихся. Часто происходит вот что: ученик, еще не умеющий развертывать внутреннее представление, перед выходом на сцену инстинктивно пытается это сделать. Убедившись в том, что через несколько тактов внутреннее представление превращается в смутный сгусток, он приходит в ужас, так как думает, что в этом месте он непременно забудет текст. Если он на этом «зациклится», это действительно может произойти.

Такие ситуации должен предотвращать педагог. Признаком безуспешных попыток ученика развернуть в сознании внутренний образ произведения является то, что он время от времени начинает подходить к инструменту (или брать его) и пытается *руками* восстановить тот или иной эпизод, чтобы убедиться, что он его помнит. В этот момент необходимо в доступной возрасту

ученика форме объяснить, что невозможность восстановить полное звучание во внутреннем представлении вовсе не является признаком того, что этот текст плохо выучен и может быть забыт. Это сложное свойство музыкального мышления. «Ты прекрасно знаешь этот текст наизусть, – должен сказать педагог, – так как учил его сознательно, и на сцене голова и руки сделают все правильно».

Кроме перечисленных способов преодоления негативных последствий эстрадного волнения, существуют и другие, в разной мере использующиеся разными музыкантами.

Некоторые предлагают первое произведение программы, если оно представляет техническую сложность, выучивать в более быстром темпе, чем это нужно, и тогда исполнение в настоящем темпе будет субъективно расцениваться психикой как медленное, свойственное рабочей обстановке. В этом случае может быть достигнут двойной эффект: в субъективно медленном темпе технически играть будет легче, а впечатление о рабочей обстановке, сопутствующее «медленному» темпу, создаст обманчивую иллюзию того, что все происходящее не имеет отношения к сцене.

Некоторые предлагают использовать для преодоления аутотренинг, медитативное погружение и гипноз. Мы не можем прокомментировать данные методы, так как ими не пользовались.

Интересен совет, основанный на парадоксальном наблюдении, который давал свои ученикам М. Л. Ростропович. Его ученица, выдающаяся виолончелистка Н. Шаховская, вспоминала: «…Знаете, какой психологически важный урок преподал мне Ростропович? Все музыканты-исполнители всегда волнуются на концертной сцене. Порой это сценическое волнение душит весь процесс общения с музыкой. Мой великий учитель был тем единственным человеком, который в один прекрасный момент как бы вылил на меня ушат холодной воды… Слава сказал: “Ну конечно, все на эстраде волнуются. Но, вы знаете, все дело в том, что вы музыкой заняты меньше, чем собой”. И я поняла, что он, действительно, прав. Я погружаюсь в свое волнение и забываю, что *это – моя работа*. Это – музыка, в которую я должна быть вовлечена вся, до последнего нерва. И когда ты этим занята, сценическое волнение – хоть и остается – не носит такого катастрофического характера. Нужно найти это плодотворное состояние» [3. С. 36].

Этот совет применим скорее к музыкантам, уже достигшим значительного мастерства. Учащиеся, не имеющие такого таланта и эстрадного опыта, как Н. Шаховская в момент, когда ее учитель обратился к ней с этими словами (речь шла о ее выступлении на

Конкурсе имени Чайковского), могут просто *не суметь* так погрузиться в музыку, чтобы забыть о своих проблемах. Но попытаться имеет смысл. В основе этого феномена находится смещение поля внимания. Внимание, объем которого увеличивается в ситуации стресса, направляется на ложный объект: не на саму работу (исполнение произведения), а на собственное состояние. Описанный эпизод – пример возвращения внимания на должный объект, то есть на музыку.

Для тех, кто хочет найти наибольшее число способов борьбы с негативными последствиями эстрадного волнения, можно посоветовать обратиться к опыту музыкантов-исполнителей, постоянно действующих на сцене или выходящих на нее изредка, причем не только очень талантливых, крупных (им трудно подражать – слишком неравные условия), но и рядовых. Понять изнутри то, что происходит с музыкантом перед выходом на сцену и на ней самой, может только человек, испытавший это состояние.

Литература

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. , 2002.

2. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. Москва – Магнитогорск, 1998.

3. Грум-Гржимайло Т. Н. Конкурс Чайковского: история, лица, события. М. , 1997.

4. Ойстрах Д. Ф. Статьи, материалы, интервью. Письма. М. , 1978.

5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

6. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2002.*

7. Рыбьянов М. Парализованный Шнитке не сфальшивил ни в одной ноте / Комсомольская правда, 7 августа 1998 г.

8. *Федорович Е. Н. Пианист Наум Штаркман. Екатеринбург, 1999.*

7. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

7.1. Общая характеристика творчества. Психологические особенности творческой личности

Под творчеством понимают процесс создания новых материальных и духовных ценностей в области науки, искусства или техники. По мнению С. Л. Рубинштейна, творчество – это деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю науки, искусства» [13. С. 482]. Новым считается не только продукт труда, но и возникающий в сознании автора «идеальный образ» будущего произведения.

Античные философы считали творчество божественным даром. Платон рассматривал творчество как божественную одержимость. В античности различали две формы творчества: божественное – акт создания, творения Космоса, и человеческое – мастерство, ремесло, искусство. В средневековье творчество представляли волевым актом божественной личности, а в эпоху Возрождения усиливается антропологический аспект творчества: его носителем становится человек.

Представитель немецкой классической философии Ф. В. Шеллинг называл творчество синтезом сознательного и бессознательного, интуитивного и мистического. Психоанализ объясняет природу и источник творчества механизмами сублимации: чем более выражены внутренние конфликты художника, тем продуктивнее его творческая активность.

Гуманистическая психология (А. Маслоу) рассматривает творчество как процесс самоактуализации личности, как стремление человека к наиболее полному развитию собственных способностей.

В отечественной психологии творчество рассматривается как самостоятельная внутренняя потребность: как разновидность поисковой активности, направленной на изменение ситуации или самого себя (Д. Б. Богоявленская, В. С. Шубинский, Я. А. Пономарев), как потребность в эстетическом отношении к деятельности (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская и др.).

Физиологическую основу творческих процессов составляют взаимодополняющие отношения абстрактно-логического (левополушарного) и пространственно-образного (правополушарного) мышления. Абстрактно-логическое мышление является синонимом вербального, аналитического мышления; пространственно-образное мышление – синонимом

невербального, синтетического мышления. Основное различие между двумя типами мышления определяет характер связи материала, слов и образов. Задачей абстрактно-логического мышления является вычленение, выделение существенного (т. е. анализ), что выражается вербальным языком. Но не все предметы, явления или их свойства можно подвергнуть анализу, описать словами. Поэтому возможности абстрактно-логического мышления являются в какой-то мере ограниченными: анализ не дает полной характеристики, целостного представления о предмете или явлении. Представление о целостности предмета осуществляет пространственно-образное мышление, способное переводить впечатления на язык искусства. Бессознательные аспекты деятельности правого полушария связаны с инсайтом, озарением, фантазией, возникновением образов, ассоциаций.

Для творческой деятельности необходим синтез двух типов мышления: абстрактно-логического и пространственно-образного. Сознание оперирует имеющимся опытом, знаниями, речью. Бессознательная работа происходит с помощью интуиции, инсайта, которые трансформируют и рекомбинируют имеющиеся знания или впечатления. Возникшие идеи, гипотезы вновь подвергаются логическому отбору, критической оценке, проверке на практике. Представитель гуманистической психологии А. Маслоу пишет об этом так: существуют первичная и вторичная стадии творчества. Первичная стадия характеризуется вдохновением, импровизацией, состоянием радости от возникшей идеи. Вторичная стадия представляет собой дальнейшее развитие, разработку исходной идеи и требует от человека самодисциплины, настойчивости, упорного труда. Он отмечает, что существует много людей, способных к первичной стадии творчества, и лишь очень немногие из них способны реально воплотить задуманное.

В психологической литературе охарактеризованы этапы творческого процесса (Ж. Адамер, А. Пуанкаре, Я. А. Пономарев и др.).

Первый этап – подготовка (сознательная работа). Так называют длительное состояние, при котором возникает новая идея, творческий замысел, способ решения проблемы.

Второй этап – созревание (бессознательная работа). Этот этап характеризуется «муками творчества», сопровождает вынашивание замысла или идеи, проявление интуиции. Интуитивные находки оказываются весьма полезными в творческой деятельности. Возникают они по-разному: как убеждение в правильности какой-либо идеи; или как неосознанное обобщение сложно учитываемых фактов большого

практического опыта.

Третий этап – вдохновение (переход бессознательного в сознательное) происходит быстро, продуктивно: возникает гипотеза, идея, открытие или приходит эвристическое решение. Другими словами, осознанным становится уже только сам результат интуитивного процесса: без логических аргументов и обоснований он нередко оказывается правильным.

Четвертый этап – развитие идеи (сознательная работа): происходит проверка замысла и его оформление, реализация на практике. Границы между указанными этапами являются условными. Началом творческого процесса является человеческая потребность в исследовательской деятельности, в познании, интерес к преобразованиям, открытиям.

Предпосылкой творчества также служат личностные и интеллектуальные качества человека. Характерные черты творческой личности включают высокую эмоциональную возбудимость и любознательность, независимость и самостоятельность, стремление к риску и к нарушению порядка, импульсивность, склонность к игре, чувство юмора, оригинальность, инициативность, энергичность, настойчивость, упорство, находчивость. К интеллектуальным качествам творческой личности относят беглость мышления (богатство и разнообразие идей, ассоциаций), его гибкость (способность к быстрому переходу от одного способа решения к другому, отсутствие стереотипов, легкость генерирования идей) и оригинальность (способность к неожиданным и нестандартным решениям). Творческую личность характеризует дивергентное мышление, т. е. открытое, конструктивное, склонное к оригинальным решениям, обобщениям и предвидению.

7.2. О психологии композиторского творчества

Природное композиторское дарование состоит в особом типе художественного мышления, преобразующем внемузыкальные впечатления в музыкальные образы. Специальные композиторские данные – это дар музыкальной импровизации, фантазии, прирожденное чувство гармонии, музыкальной архитектоники. Имеют значение в творчестве композитора и свойства личности: потребность выразить собственные мысли и чувства в музыкальных образах и в музыкальной форме.

Процесс сочинения музыки протекает у композиторов по-разному. Обычно возникает некий замысел, идея на основе неуловимых ассоциаций, впечатлений окружающего мира или произведений искусства. Композитор выбирает замысел, личностно значимый для себя, ищет способы воплощения музыкальных образов языком, понятным окружающим.

В творческом процессе создания музыкальных произведений А. Л. Готсдинер выделяет четыре периода (по аналогии с этапами творческого процесса):

1) подготовка;
2) вынашивание замысла;
3) «озарение»;
4) оформление нотной записи.

Первая стадия сводится к зарождению замысла произведения, его поэтической программы, художественной идеи, музыкальной драматургии.

На второй стадии происходит определение жанра, формы и структуры произведения, выбор тематического материала.

На третьей стадии замысел укладывается в более четкую форму. На этой стадии велика роль интуиции, догадки, мгновенной реакции на слуховые образы. «Озарение» – самый короткий по времени и наиболее продуктивный момент творческого процесса. Именно здесь возникает целостный художественный замысел (как вспышка молнии, озаряющая ландшафт). Но возможен и другой путь: процесс длительного и постепенного накопления музыкального материала может сопровождаться множеством набросков, из которых композитор выберет только один вариант (например, финал сонаты ор. 53 Л. Бетховена имел множество вариантов). Особенностью данной стадии является то, что весь музыкальный материал легко прослушивается композитором: появляется ощущение, что можно

приступить к нотной записи.

Четвертая стадия – это оформление нотной записи. По способам работы с музыкальным материалом выделяют два типа композиторов. У одних процесс творчества протекает в виде мысленных слуховых представлений и образов. При этом композитор сочиняет без инструмента и без записи текста на нотной бумаге. Так сочинял В. А. Моцарт. У других композиторов процесс сочинения сопровождается работой за роялем и появлением множества набросков нотного текста. В результате появляется рукопись, в которой отражаются «муки творчества» композитора, поиск нужных обозначений для передачи музыкального замысла. Так работали Л. Бетховен, П. Чайковский, М. Глинка, А. Скрябин и др.

Воображение композитора рождает образы, не считаясь с возможностями музыкальных инструментов и исполнителей. Соответственно, нотная запись является одним из возможных вариантов композиторского замысла. Нотная запись, как и литературный текст, передает определенное содержание, мысли, чувства. Более точно записывается высота звуков. Относительно – длительность звуков и исполнительские обозначения темпа, динамики, акцентов, артикуляции, фразировки (по аналогии со знаками препинания в литературном тексте). Наконец, композитор выбирает словесные обозначения, обычно на итальянском языке, но могут использоваться французский, немецкий, русский языки. Способность к оформлению музыкального замысла в виде нотного текста является составляющей композиторского мастерства.

Данная периодизация условно отражает логику творческого процесса композитора, но не является универсальной. Указанная последовательность присутствует не всегда, бывают случаи, когда все названные четыре периода сжимаются в единый творческий акт.

Отличительной особенностью творческого процесса является его эмоциональная насыщенность, «погружение» в произведение, появление состояния вдохновения. Вдохновение считается чем-то мистическим, неподвластным управлению со стороны человека: оно приводит к состоянию экстаза, когда не разделяются мысли и чувства, обостряются эффекты синестезии, возникает ощущение, что музыка сочиняется сама собой, без всяких усилий. Однако широко известно высказывание П. И. Чайковского о том, что вдохновение – это гостья, которая не любит посещать ленивых, т. е. вдохновение рождается в труде и является результатом труда; оно приносит радость и сопровождается подъемом духовных сил человека.

Помимо вдохновения для творческого процесса характерно возникновение эмпатии, т. е. способности к мысленному переносу своего «я» в воображаемую ситуацию, к идентификации себя с героем, его мыслями, чувствами, действиями.

7.3. Особенности исполнительского творчества

Музыкальное произведение записывается в виде нотного текста, прочтение которого содержит какое-либо сообщение или формирует представления, художественные образы. «Любой процесс чтения нотного текста, – пишет М. Г. Арановский, – есть его интерпретация, а интерпретация столь неопределенных по значениям структур, каковыми являются музыкальные, неизбежно вариативна, и притом в очень широком диапазоне» [1. С. 8].

Исполнитель выступает как интерпретатор (толкователь) авторского текста. Интерпретацией, по мнению А. Л. Готсдинера, является «творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью исполнителя» [5. С. 104]. Л. Л. Бочкарев характеризует интерпретацию как вид художественного творчества, соединяющего личностные предпочтения исполнителя, его творческие находки, эстетические идеалы, собственный исполнительский стиль. Относительность записи нотного текста дает возможность нового прочтения произведения разными исполнителями.

Сам процесс прочтения нотного текста является творческим: каждый исполнитель по-своему осмысливает нотный текст, соотношение темпа и агогических отклонений, меру акцентов и артикуляционных обозначений. В результате такой работы произведение чаще всего приобретает различный смысл: воссоздание нотного текста является способом передачи субъективной эмоциональной программы исполнителя. Так как запись нотного текста относительна (композитор записывает только то, что считает важным для исполнителя), то и нотный текст далеко не полностью отражает композиторский замысел. Ряд музыкантов считают, что интерпретация произведения предполагает полное «растворение» исполнителя в композиторском «я» (А. Тосканини, А. Любимов и др.). Другие исполнители рассматривают интерпретацию как сотворчество композитора и исполнителя, утверждают свободу исполнительского творчества. Известно, что А. Рубинштейн советовал И. Гофману начинать работу над произведением с освоения авторских указаний: «Прежде всего, сыграйте то, что написано, если вы выполнили это и затем вам захочется изменить или прибавить что-нибудь, что ж, сделайте это» (цит. по: [15. С. 72]). Другими словами, играть можно по-своему, но после

основательного изучения авторских обозначений.

Психика исполнителя имеет «резонатор», отвечающий исполняемой музыке. Благодаря этому «резонатору» чужое произведение становится «своим», а авторские ремарки композитора исполнитель ощущает как собственные. Поэтому исполнитель не только отражает композиторский замысел, как «зеркало», но и преобразует его, создавая собственную исполнительскую программу.

В музыкальной психологии исполнительское творчество рассматривается в следующих аспектах:

1) в процессе работы над музыкальным произведением;

2) в процессе концертного исполнения.

Охарактеризуем подробнее каждый аспект.

1. *Исполнительское творчество в процессе работы над музыкальным произведением.* Изучение произведения начинается с прочтения авторского текста, расшифровку и интерпретацию которого исполнитель осуществляет в соответствии с собственным замыслом. Источники, которые помогают понять содержание музыкального произведения, могут быть различными: литература и живопись, если произведение программное, история создания произведения, особенности творчества композитора, его стиля, место произведения в творчестве композитора. В то же время расшифровка нотного текста ограничена закономерностями музыкального мышления и стиля конкретного композитора, музыкальной логикой и драматургией, эстетическими принципами исполнительства и т. д.

В процессе работы над музыкальным произведением выделяют следующие этапы (Л. Л. Бочкарев и др.):

1) этап ознакомления с произведением, т. е. изучение нотного текста, истории создания, формирование исполнительского замысла, эскиза;

2) этап технического воплощения исполнительского замысла, характеризующийся конкретизацией звуковых целей, приспособлением к музыкальному инструменту;

3) этап предконцертной подготовки.

Границы между этапами достаточно условны, каждый последующий этап включает в себя достижения предыдущего.

Задача первого этапа состоит в создании «рабочей гипотезы» исполнения, исполнительского плана интерпретации. Необходимо осмыслить авторский замысел, наметить первоначальный эскиз, который далее будет уточняться и дополняться. Для характеристики музыкального образа используют ассоциации, сравнения, метафоры. Поэтические аналогии используются для появления эмоционального отклика:

внешние образы интуитивно соединяются с музыкальными переживаниями. В музыкальной психологии этот процесс называют «эмоционально насыщенным познанием» (Б. М. Теплов). Как только сформировалось целостное представление о произведении, некий идеальный образ, первоначальный эскиз, можно переходить к детальной работе.

Второй этап работы над произведением характеризуется вниманием к деталям, к прочтению нотной записи: смене тональности, модуляции, изменении ритма, фактуры и др. На этом этапе художественная цель взаимодействует с исполнительскими средствами ее воплощения: яркие внутренне слуховые представления формируют целесообразные приемы. У подавляющего большинства исполнителей реализация замысла осуществляется в единстве технических и художественных задач. Об этом говорили и писали С. В. Рахманинов, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, Л. В. Николаев и др. Данный способ работы является наиболее продуктивным. Например, Г. Г. Нейгауз рекомендовал играть, как будто просматривая всю музыкальную ткань через увеличительное стекло, внимательно прослушивая каждую деталь.

Этап предконцертной подготовки продолжает предыдущий этап. Выстраивается «режиссура» произведения (М. Гринберг), исполнитель «перевоплощается» в музыкального героя, рельефнее передает музыкальный образ. Произведение исполняется целиком, не по частям. И. Гофман писал о существовании двух сторон фортепианной игры: одна из них стремится «воспроизвести в звуках то, что написано в строках музыкального произведения» (цит. по: [15. С. 28]). Другая сторона – более тонкая область, она «зависит от воображения, утонченности чувств и духовного восприятия, стремится передать аудитории то, что композитор сознательно или бессознательно скрыл между строк» [там же].

Таким образом, названные этапы работы над музыкальным произведением представляют материал для творчества исполнителя в процессе ознакомления с произведением, его технического освоения и предконцертной подготовки.

2. *Второй аспект исполнительского творчества: интерпретация произведения в процессе концертного исполнения.* Субъективная эмоциональная программа произведения возникает перед слушателями как обобщенная картина, как результат воображения исполнителя. Одновременно могут возникать какие-либо внемузыкальные ассоциации: поэтические, художественнее, зрительные. Интересно, что сам исполнитель испытывает состояние раздвоенности: с одной стороны, он «перевоплощается»

в героя, с другой – контролирует собственное исполнение.

В музыкальной психологии различают исполнителей трех типов: 1) эмоциональный; 2) интеллектуальный; 3) синтетический.

Эмоциональный тип исполнителя воплощает «искусство переживания», если говорить словами К. С. Станиславского. Так играли Ф. Лист, А. Рубинштейн: они увлекали слушателей вдохновением, артистизмом, гипнотическим воздействием на аудиторию.

Интеллектуальный тип исполнителя являет собой «искусство представления» (К. С. Станиславский). Примером может служить игра Г. фон Бюлова: безупречно выверенная, очень точная технически, ровная.

Синтетический тип исполнителя гармонично сочетает интеллектуальное и эмоциональное начала. Так играли, к примеру, С. Рахманинов, Э. Гилельс, М. Ростропович, Д. Ойстрах. Такой тип встречается крайне редко: исполнение этих и подобных им гениальных музыкантов характеризуется глубоким проникновением в содержание музыкального произведения, оригинальностью интерпретации и высочайшим мастерством.

Таким образом, творчество пронизывает процесс работы над музыкальным произведением и процесс его исполнения во время концерта. В результате появляется новая интерпретация произведения.

7.4. Развитие творческих способностей у учащихся младшего школьного возраста в музыкальном обучении

В истории известны примеры раннего проявления детских музыкальных способностей: музыкальное дарование В. А. Моцарта проявилось, когда ему было три года, Й. Гайдна – в четыре года, Ф. Мендельсона – в пять лет и т. д. Но есть и другие примеры: дети, не проявившие себя в раннем возрасте, достигли высоких результатов, будучи взрослыми людьми. Музыкальная одаренность может рассматриваться как совокупность качеств, включающая и природные задатки, и высокий духовный, интеллектуальный и эмоциональный потенциал личности.

По частоте случаев раннего проявления на первом месте находится музыкальная одаренность, далее – одаренность в живописи, скульптуре, истории, затем – в сфере естествознания и философии [16]. Другими словами, чем более специальной является одаренность, тем раньше она может проявляться. Для проявления менее специфических способностей нужно время, «обогащенная и вариативная предметная среда, увлекающее ребенка дело, его собственные активные усилия по совершенствованию своих возможностей, значимый одаренный взрослый, качественное и индивидуализированное обучение, а также множество достаточно тонких факторов взаимодействия дошкольника или школьника с окружающим миром, которые трудно предвосхитить и спланировать. А дальше? Дальше остается наблюдать, ждать и надеяться…» – пишет М. А. Холодная [16. С. 137].

Считается, что ранний творческий потенциал ребенка может остаться незамеченным окружающими, а может действительно не проявляться до определенного возраста. Однако уже в дошкольном возрасте ребенок может проявлять надситуативную активность: любознательность, увлеченность, высокий интеллект, отличную память и концентрацию внимания; демонстрировать самостоятельность, независимость и самоконтроль, быстро осваивать знания, приобретать художественный опыт, отличаться сверхчувствительностью и постоянной углубленностью в проблемы, интересом к решению дивергентных задач, оригинальностью мышления и др.

Поэтому до настоящего времени дискуссионным остается вопрос: следует ли детскому творчеству предоставить полную свободу, или необходимо специально создавать условия для

проявления художественной одаренности (музыкальной, литературной, изобразительной) и формировать обобщенные способы действий, необходимые в творческой деятельности.

Под художественной одаренностью понимается способность выражать духовное содержание в адекватном образе. Условную схему художественной одаренности, состоящую из трех уровней, предложил А. А. Мелик-Пашаев.

Первый уровень – эстетическая позиция личности, под которой понимается способность к эстетической оценке. Для ее проявления советуют поставить человека в условия, при которых он становится «первым оценивающим», пытается охарактеризовать явление или предмет «свежим взглядом», нестандартным «видением». Люди, обладающие такой способностью, могут оценить любой предмет окружающего мира, обычно не выступающий объектом эстетической оценки или не вызывающий интереса. Способность увидеть неповторимые признаки в обыденном предмете, почувствовать его внутреннее «эмоциональное состояние», «очеловечить» и рождает оригинальную эстетическую оценку.

Второй уровень – творческое воображение, т. е. способность к созданию образа, раскрывающего внутреннее содержание в адекватной ему чувственно воспринимаемой форме: литературной, изобразительной, музыкальной, пластической и т. д.

Третий уровень – совокупность специальных знаний, умений, навыков, необходимых для реализации художественного замысла и выполняющих служебную роль; а также свойства психики, сенсорно-моторной сферы, музыкального слуха, способность к усвоению нового.

В учебно-воспитательной практике современной школы основной акцент делается на формировании специальных знаний, умений, навыков (третий уровень). Однако для развития творческих способностей основное внимание следует уделить развитию творческого воображения и эстетической позиции личности (первый и второй уровни).

Отметим, что в психологии различают начало проявления способностей, яркость их проявления и дальнейшее развитие, которое зависит от среды и воспитания. «Основные усилия надо направлять не столько на выявление одаренных детей и подростков, сколько на создание условий для проявления и становления их возможной одаренности» – указывает М. А. Холодная [16. С. 137]. Для этого разрабатываются *педагогические стратегии*, направленные на активизацию творческой деятельности, развитие воображения и образного мышления,

эмоционально-волевой сферы личности [3, 4, 6, 7, 14, 16]. Перечислим их основные направления:

– учиться доверять интуиции, инсайту;

– замечать противоречия, выявлять аналогии;

– предлагать парадоксы для обсуждения;

– уметь рассматривать явление с разных точек зрения;

– учить настойчивости и самостоятельности в поиске нужной информации, не ждать готовых ответов;

– не бояться нового, неизвестного, отказываться от стереотипов мышления;

– прививать интерес, любознательность;

– развивать потребность в самообразовании, самопознании и саморазвитии;

– воздерживаться от оценочных суждений, учиться извлекать опыт из своих ошибок;

– использовать исследовательские, эвристические методы работы;

– предлагать творческие задания, содержание которых должно включать: поиск собственных способов деятельности, сочетание и комбинацию материала для развития творческого воображения; самостоятельную постановку задач для формирования эстетической позиции в художественной деятельности.

В музыкальном обучении варианты творческих заданий для учащихся могут быть следующими:

1) подобрать литературный, поэтический эпиграф или картину к музыкальному произведению;

2) перевести образ из одного художественного ряда в другой: например, музыкальный образ – в пластический или в изобразительный и т. п.;

3) выбрать цветовую гамму к музыкальному произведению, прослушать и «нарисовать» музыку (цветовое моделирование музыки);

4) найти словесные характеристики к музыкальному произведению: описанию природы, портретам музыкальных героев, сказочных персонажей, или человеческим чувствам и настроениям и т. д.

В процессе обучения игре на музыкальном инструменте практика показала эффективность следующих заданий:

1) сочинение ритмических упражнений (ритмизация слов, собственных имен, стихов);

2) сочинение мелодических упражнений (сочинение мелодии к отдельным словам с выражением различных эмоций, сочинение мелодии на основе вариантного повтора, «ответа» на «вопрос»,

сочинение предложений, периодов);

3) сочинение фактурных упражнений (сочинение ритмического аккомпанемента к мелодии, сочинение второго голоса, ритмических вариантов к этюдам).

В музыкальной психологии отмечают сложность изучения детского творчества. Продукты детского музыкального творчества принято оценивать не по объективным высоким качествам, а по субъективным, имеющим значение для развития самих учащихся. Критериями оценки продуктов детского творчества могут быть:

1) личностные качества учащихся: самостоятельность, инициативность, эмоциональная лабильность, способность к перевоплощению в музыкальной деятельности;

2) продуктивность творческой деятельности: оригинальность музыкального материала, проявление фантазии, многообразие преобразований с музыкальным материалом;

3) дивергентность мышления: освоение обобщенных способов деятельности, поиск новых способов деятельности, самостоятельная постановка проблем при отсутствии внешних стимулов и оценок.

В процессе практики выявлены методы, эффективно развивающие творческие способности учащихся. К ним относятся *игровые методы, проблемные, эвристические, медитация*. Кратко охарактеризуем каждую группу.

Игровые методы широко используются в обучении. Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением, она перерастает в игру-обучение, игру-творчество.

В психологии творчество рассматривается как продолжение и замена детской игры, а игра – как «своеобразная предэстетическая деятельность» (А. Н. Леонтьев), как промежуточный этап к продуктивной эстетической деятельности. Игровая и творческая деятельность имеют общие черты: направленность на получение наслаждения, удовольствия, на процесс деятельности, а не на получение какого-либо результата. И творчество, и игра служат источником катарсиса, эмоционального потрясения; являются способом познания окружающего мира и самого себя; служат передаче общественного опыта, выполняют функцию социализации.

Игра связана с выдумкой, изобретательностью, фантазией, пробуждает способность учащихся реагировать на нестандартные ситуации, рождает эмоциональную отзывчивость, помогает почувствовать художественный мир произведения, отождествить себя с музыкальными героями. Особенности игровых методов, используемых в обучении, состоят в следующем:

– учебная цель ставится в форме игровой задачи;

– учебная деятельность осуществляется по «правилам» игры;

– средством игры становится изучаемый материал;

– в учебной деятельности используются элементы соревнования.

В музыкальном обучении игровые методы широко используются при освоении нотной грамоты (музыкальное лото, музыкальные загадки), исполнительских приемов игры на музыкальных инструментах, в детском сочинительстве (при сочинении окончаний, зеркальных импровизаций, несложных мелодий).

Проблемные методы направлены на активизацию мыслительной активности учащихся, развитие самостоятельности. Проблемные методы используются при необходимости выбора вариантов решения учебной задачи. Например, в детском сочинительстве, «открытии» правил и закономерностей искусства, моделировании художественно-творческого процесса, когда учащийся выступает в роли композитора, исполнителя или слушателя.

Эвристические методы обучения направлены на развитие познавательных процессов, самостоятельности учащихся, на подготовку к творческой деятельности (подбор по слуху, детское сочинительство, исполнительство).

В классификации эвристических методов выделяют когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы (А. В. Хуторской).

Когнитивные методы используются в процессе познания нового: метод «вживания» в музыкальный образ произведения, метод образного «видения», метод сравнения, метод эвристических вопросов, метод «конструирования» правил исполнительства и др.

Креативные методы направлены на создание новых продуктов учебной деятельности: метод ассоциаций, метод гиперболизации, метод цветового моделирования музыки, создание эмоциональной партитуры произведения и т. д.

Оргдеятельностные методы используются для развития самоорганизации учащихся: метод планирования работы над музыкальным произведением, метод самооценки, метод рецензий, метод рефлексии.

Метод медитации обычно связывается с восточной философией, однако его начинают изучать европейские психологи. Хосе Сильва описывает такое упражнение для активизации правого полушария, отвечающего за интуицию, творчество, воображение, фантазию: 1) сесть, закрыть глаза, сделать три глубоких вдоха; 2) представить любую картину

природы, приносящую радость; 3) медленно сосчитать от десяти до одного. Такое упражнение активизирует деятельность правого и левого полушарий, а затем включает альфа-уровень мозга, который начинает функционировать как биокомпьютер [8. С. 200-201].

Таким образом, различные задания для развития творческого воображения, самостоятельный поиск способов их решения формируют эстетическое отношение к музыкальной деятельности и стимулируют развитие творческих способностей обучающихся. «Творческий дар не терпит застоя и самоудовлетворенности. Он существует только в динамике – или развивается, или угасает», – пишет А. И. Савенков [14. С. 61].

Литература:

1. Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. М. , 1998.

2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М. , 2006.

3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону,1983.

4. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т. 1 М. , 2004.

5. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М. ,1993.

6. Коротаева Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Екатеринбург, 2004.

7. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М. ,1981.

8. Музыкальные традиции современной России: Материалы междунар. науч. -практ. конференции 28-30 ноября 2005. Вып. 2. Челябинск, 2006.

9. Пианист-фантазер. Ч. 1, 2. М. ,1987, 1988.

10. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. ,1976.

11. Психология творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. М. ,1990.

12. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М , 2004.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М ,2000.

14. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе: потенциал личности и программа развития. Екатеринбург, 2004.

15. Савшинский С. И. Работа над музыкальным произведением. М. ,2004.

16. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы

исследования. СПб. , 2002.

17. Хрестоматия по психологии художественного творчества. М. ,1998.

18. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. М. ,1988.

8. ЭМОЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Общая характеристика эмоций

Эмоциями (лат. *emoveo* – потрясаю, волную; фр. *emotion* – волнение) называют реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей; эти реакции носят ярко выраженный субъективный характер, охватывают все виды чувствительности и переживаний. Эмоции выявляют состояние внутреннего мира человека, дают интуитивные знания о нем, его вовлеченности в отношения с другими людьми. Эмоции могут подталкивать человека к действию и, наоборот, дезорганизовать его деятельность. Характеризуя эмоции как особый класс психических явлений, А. Н. Леонтьев называет их «внутренними сигналами».

Эмоции рассматриваются как *«сложный комплекс изменений, включающий физиологический уровень активности человеческого организма, субъективные переживания, познавательные процессы и поведенческие реакции, возникающие в ответ на личностно значимые для человека ситуации»* [2. С. 77]. Соответственно выделяются четыре отличительных признака эмоций.

1. Эмоции выражают состояние человека или его отношение к миру, к самому себе и к другим людям.

2. Эмоции приводят в действие физиологический уровень активности человека, затрагивающий деятельность нервной системы, уровень мозговой активности, выработку гормонов. Под влиянием эмоций у человека может произойти учащение дыхания, пульса, повышение артериального давления, покраснение или побледнение кожных покровов, дрожание рук и т. д.

3. Эмоции являются субъективными переживаниями или отношением человека. Одно и тоже событие, явление может субъективно переживаться различными людьми по-разному: «нравится – не нравится», «приятно – неприятно» и др. Как правило, эмоции носят полярный характер.

4. Эмоции взаимодействуют с познавательными процессами: восприятием, вниманием, памятью, мышлением, воображением. Взаимосвязь эмоций и познавательных процессов отмечает академик К. М. Быков: «Наши мысли, чувства и эмоции составляют единое целое и никогда нет в отдельности ни “чистой мысли”, ни “чистой эмоции”» (цит. по: [4. С. 96]). Эта же мысль подчеркивается С. Л. Рубинштейном: существует целостный акт познания, включающий «единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и аффективного» [13. С. 264].

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии насчитывается свыше двадцати теорий эмоций. Представлены различные классификации эмоций. Различают «высшие» и «низшие» эмоции.

«Низшие» эмоции свойственны и человеку, и животным. Их отличает биологический характер, «телесность» проявления (например, эмоции вызывают потребности голода, жажды, боли).

«Высшие» эмоции проявляются только у человека. Эти эмоции формируются в социальном обществе, отличаются «духовностью» проявления, связаны с длительной и устойчивой направленностью на предметные обобщения: явления, идеи, символы (А. Н. Леонтьев). Примером могут служить интеллектуальные, эстетические, моральные чувства. Интеллектуальные чувства соединяют рациональные и эмоциональные компоненты познания (удивление, любознательность). Эстетические чувства доставляют удовольствие в процессе познания. Моральные чувства связаны с отношением человека к обществу, к самому себе и к другим людям: это социально и личностно значимые качества (ответственность, долг, честь и др.). В отдельную группу С. Л. Рубинштейн выделяет обобщенные мировоззренческие чувства: чувство юмора, чувство возвышенного, комического, трагического.

В эмоциональной сфере личности обнаруживаются *индивидуальные особенности* в содержании и проявлении чувств. Они проявляются: 1) в сильной или слабой эмоциональной возбудимости человека; 2) в интенсивности чувства, т. е. быстро нарастающем переживании, доминирующим над всем остальным, пронизывающим все действия человека; 3) в глубине чувств, т. е. характеризуются длительностью, устойчивостью, неослабевающим интересом к деятельности (С. Л. Рубинштейн).

Отметим, что изучение эмоций базируется на двух основных подходах: *мотивационном и когнитивном*. Суть мотивационного подхода сводится к тому, что эмоции рассматриваются как регулятор человеческого поведения, в структуре мотивации деятельности (А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон и др.).

Сторонники когнитивного подхода изучают эмоции в процессе человеческого познания как единство эмоциональной и интеллектуальной составляющих. В результате их интеграции возникает «умная эмоция» и эмоционально насыщенное познание (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов).

8.2. Музыкальные эмоции

Любая человеческая деятельность сопровождается эмоциями, вызывает эмоционально активное или пассивное отношение.

Эмоции играют в музыке главенствующую роль. Эта роль предопределяется звуковой и временной природой музыки, способной передать переживание в движении, в процессе развития со всеми изменениями, нарастаниями, спадами, конфликтами или взаимопереходами эмоций. Музыка способна воплощать человеческое настроение, не направленное на какой-либо предмет: радость или грусть, бодрость или уныние, нежность или тревожность. Музыка может передать эмоциональную сторону интеллектуальных и волевых процессов: энергичность и сдержанность, серьезность и легкомысленность, импульсивность и упругость. Благодаря этому свойству музыка способна отразить человеческий характер. Музыка может выразить мысли-обобщения, которые относятся к динамической стороне социальных и психических явлений: гармоничность – дисгармоничность, устойчивость – неустойчивость, могущество – бессилие человека и т. д.

Восприятие и исполнение музыки оказывает сильное эмоциональное воздействие на человека благодаря свойствам звука. Звук несет колоссальный объем информации для человека. Об этом блестяще написал А. Шнабель: «Жизнь звуку дана в человеке; в нем звук стал стихией, стремлением, представлением и целью… Человеку открылось, что созданный им звук способен утолить духовную жажду и, очевидно, призван… возвышать радость и смягчать страдание. Так родилось предназначение и стремление человека творить из этой трансцендентной субстанции, из этой звучащей вибрации с помощью своего интеллекта вечно подвижный, ощутимый и все же неосязаемый мир… Результат этого творчества, который есть не что иное, как последовательность звуков, мы и называем музыкой» [16. С. 313].

Музыка в человеческом обществе становится активным и действенным средством эмоциональной коммуникации. Музыка способна раскрыть мысли, чувства, переживания человека, события общественной жизни и картины природы, вызвать разнообразные ассоциации.

Другими словами, музыка воплощает бесконечное многообразие эмоциональных переживаний человека и все богатство духовного мира человечества.

Такие свойства звука, как тембр, регистр, громкость, артикуляция, направление движения мелодии, ее акцентуация в

сочетании с темпом движения преобразуются в музыкальную интонацию. Не случайно Б. В. Асафьев назвал музыку «искусством интонируемого смысла».

Свойства музыкальной интонации подобны речевой интонации, которая доносит смысл высказывания. Однако чувства несравненно более полно могут быть выражены средствами музыки, чем сформулированы словами. Поэтому очень сложно перевести в словесную форму содержание музыки. «Этот перевод неизбежно будет неполным, грубым и приблизительным», – писал Б. М. Теплов [14. С. 100]. Основное различие между речевым высказыванием и музыкальной речью состоит в том, как выражается содержание, смысл. В речи содержание передается через значение слов языка; в музыке – непосредственно выражается в звуковых образах. *Если основной функцией речи является функция обозначения, то основной функцией музыки является функция выражения* (Б. М. Теплов). Похожие мысли высказывает А. Шнабель: «Среди всех искусств музыка занимает исключительное и несоизмеримое с другими видами положение. Она – везде – становление и в силу этого никогда не может быть “схвачена”. Ее невозможно описать, от нее нет никакой практической пользы; ее можно только переживать…» [16. С 297].

Изучая вопросы, связанные с музыкальным переживанием, Б. М. Теплов делает следующие весьма значимые выводы.

1. *Переживание музыки является эмоциональным переживанием* и выступает как разновидность невербального знания, как единство «аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский). «Внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки» [14. С. 113]. В то же время переживание музыки связано с ее пониманием (т. е. формы, структуры, строения музыкальной ткани и т. д.). Поэтому *понимание музыки становится эмоциональным*. «Музыка есть эмоциональное познание» [там же].

2. *Музыкальное переживание есть переживание эмоциональное и познавательное одновременно.* Познать музыку можно с помощью других методов и средств познания: сравнения с другими видами искусства, пространственными и цветовыми ассоциациями, идеями, символами. В сочетании с другими внемузыкальными средствами познания познавательное значение музыки раздвигается до широчайших пределов. При этом музыка углубляет имеющиеся знания и придает им новое качество – *эмоциональную насыщенность*.

Способность человека к переживанию музыки Б. М. Теплов считал признаком музыкальной одаренности, *музыкальности,* а ядром музыкальности – *«эмоциональную отзывчивость на музыку».*

Сферу эмоций музыканты обычно передают различными словами, используемыми как синонимы: чувство, настроение, ощущение, аффект, волнение и т. п. Различия между ними проявляются в интенсивности проявления эмоции: например, ощущение – слабее, волнение – сильнее.

Или различия приобретают стилистический характер. «Аффект» употребляют применительно к теории аффектов в музыке XVII–XVIII в. ; «чувство» – по отношению к стилевому направлению сентиментализма в музыке XVIII в. ; «ощущение, волнение, настроение» – для характеристики романтической музыки XIX века.

Кроме этого, эмоциональное и суггестивное воздействие музыки связано с временно*й* протяженностью музыкального произведения. На этой взаимосвязи основана теория аффектов в европейской музыке эпохи барокко: один «аффект», одно чувство выдерживается на протяжении всего произведения или его крупной части. Этот аффект может усиливаться или ослабляться, но меняться на другой он не может. Так А. Кирхнер в труде «*Musurgia universalis*» приводит восемь аффектов, которые должна вызывать музыка: любовь, печаль, отвага, восторг, умеренность, гнев, величие, святость [15]. Именно поэтому произведения И. С. Баха, связанные с долгим развитием одного аффекта, оказывают глубокое эмоциональное впечатление на слушателей.

XIX век принес новые открытия: музыка, способная передать внутренний мир человека, развитие или превращение его чувств, становится ведущим видом искусства, подражать которому стремится литература, поэзия, живопись. Неслучайно многообразие эпитетов, поэтических образов, программных названий, подчеркивающих характер музыкальных эмоций, встречается в творчестве Ф. Листа, Ф. Шопена, Р. Шумана, русских композиторов «Могучей кучки», П. Чайковского и др.

В музыке XX века, несмотря на антиромантические тенденции, продолжается воплощение новых эмоций: тревоги, гнева, сарказма, гротеска.

Обобщая сказанное выше, подчеркнем, что музыка содержит богатейший спектр различных эмоций, среди которых выделяют: *1) жизненные эмоции окружающего мира; 2) эмоции, адекватные эмоциям других видов искусства; 3) специфические музыкальные эмоции* [15].

В связи с этим становится понятной сложность изучения

проблемы музыкальных эмоций и отсутствие разработанной теории. Исследуя теорию музыкального содержания, В. Н. Холопова предлагает следующую классификацию важнейших типов музыкальных эмоций.

1. Эмоции как чувство жизни.
2. Эмоции как фактор саморегуляции личности.
3. Эмоции восхищения мастерством искусства.
4. Субъективные эмоции музыканта-практика – композитора, исполнителя.
5. Изображаемые в музыке эмоции (эмоции воплощаемого в музыке образа).
6. Специфические природные эмоции музыки (эмоции природного музыкального материала).

Эмоции в музыке сохраняют связь с жизненными эмоциями, но выражаются в образах фантазии. При этом главенствующим является *специфический природный музыкальный материал,* к которому относятся: *а) моторно-ритмическая сфера; б) певческая или вокальная сфера, переносимая в звучание тембров музыкальных инструментов; в) речевая или декламационная сфера.*

Моторно-ритмическая сфера воздействует ритмической периодичностью, разнообразием акцентов, мелодическими вершинами и кульминациями, звучанием гармоний и различными градациями силы звука. Данная сфера обладает универсальным воздействием на человека, вплоть до погружения в состояние гипноза.

Певческая или вокальная сфера включает весь диапазон интонаций человеческого голоса и непрерывно пополняется интонациями речевой сферы.

Речевая или декламационная сфера содержит огромный и весьма эмоциональный материал: интонации просьбы или жалобы, страха или угрозы, восторга или негодования и др.

Специфические природные эмоции музыки взаимосвязаны с изображаемыми, т. е. с эмоциями воплощаемого в музыке образа. Изображаемые эмоции – это эмоции художественного образа, композиторского замысла. В сравнении со специфическими природными эмоциями в музыке они отличаются символичностью, условностью, носят характер аллегории, художественной идеи.

Таким образом, музыкальные эмоции представляют «иерархию художественных реакций человека на разных уровнях, от преходящего настроения, локального “аффекта”, внушенного музыкальным материалом (ритм, мелос), до элементов мироощущения, мировосприятия, воспитываемых музыкальным искусством, его шедеврами. Музыка воздействует на человека с

помощью веками сложившегося в ней эмоционального обобщения», – указывает В. Н. Холопова [15. С. 144]. Эмоциональное обобщение воплощает эстетические и этические идеи искусства. На основе эмоционального обобщения в музыке возникают символы, изображающие эмоции. С помощью ассоциаций, аллегорий внушается мысль о чувстве, аффекте или настроении. Музыкальные эмоции задаются художественным замыслом произведения и оказывают влияние на человеческое мироощущение. «Эмоции в музыке – это и эмоции-волнения, и эмоции-идеи, и эмоции-образы, и эмоции-концепции» [15. С. 145].

8.3. Развитие эмоциональности в музыкально-исполнительской деятельности

Роль эмоций в музыкальной деятельности огромна: они пронизывают ее содержание и непосредственный процесс исполнения. Эмоции придают привлекательность занятиям музыкой, вызывают возникновение музыкальных переживаний, обогащают новыми знаниями и придают им эмоциональную насыщенность.

Однако рядом исследований установлено, что на практике воспитание эмоциональности осуществляется стихийно или эпизодически. Примером могут служить выводы, полученные в экспериментальном исследовании В. Г. Ражникова. Содержание экспериментального задания сводилось к анализу эмоциональной партитуры прелюдии *c-moll* Ф. Шопена. Результаты выполнения задания показали, что музыканты-исполнители представляют эмоциональную программу произведения до его реального звучания, что указывает на способность мыслить музыкальными образами, обобщенными художественными категориями. Подавляющее большинство студентов сделали анализ эмоциональной партитуры произведения с помощью музыковедческих понятий; лишь немногие студенты охарактеризовали эмоциональную партитуру с помощью музыкальных переживаний. На основе этих данных В. Г. Ражников делает два значимых вывода.

1. Работа над эмоциональным постижением произведения должна проводиться постоянно, так же, как над исполнительской техникой: от этого зависит развитие эмоционально-образного мышления исполнителя, процесс постижения художественного образа.

2. Создание собственной эмоциональной программы произведения выполняет функцию «сверхзадачи» для исполнителя. «Сверхзадача» направляет поиск, активизирует сознание, проводит в действие автоматизированные навыки. Поэтому изучение музыкального произведения целесообразно начинать с эмоционального отклика, поиска музыкальных представлений и ассоциаций, а затем от понимания музыкального образа двигаться к способам его звукового воплощения.

Попытаемся представить роль эмоций в музыкальном познании, построении концепции музыкального образа более

подробно. Концепция музыкального образа складывается постепенно. Сначала возникают субъективные музыкальные переживания, сложно поддающиеся вербализации. Эмоции в этом случае выполняют функцию невербального познания, адекватную мышлению. Выражается эмоциональное познание в наглядных образах, ретроспективных переживаниях, зрительно-слуховых, пространственных, программных ассоциациях или в беспредметных ощущениях музыкального образа. Известно, к примеру, какое внимание уделял К. Н. Игумнов поиску подобных ассоциаций в собственной исполнительской и педагогической деятельности. Особенностью эмоционального познания является способность опережать сознательные процессы посредством инсайта, озарения. Однако основу музыкального образа составляют внутреннеслуховые звучания в сочетании с музыкальными переживаниями. Поэтому далее в процессе изучения произведений происходит некое «уподобление» исполнителя музыкальному образу. Переход от чувственного к понятийному познанию осуществляется с помощью музыкально-теоретических понятий, музыковедческого анализа. Целостная концепция музыкального образа синтезирует эмоциональное переживание и интеллектуальное познание в едином исполнительском плане интерпретации.

Интеллектуальная составляющая музыкального мышления в большей степени поддается словесным описаниям, нежели эмоциональная составляющая. Интеллектуальная составляющая подразумевает освоение музыки с помощью музыкально-теоретических и музыковедческих знаний. Педагоги-пианисты относят к интеллектуальной составляющей также и практические умения, и навыки, владение культурой тренировочной работы на музыкальном инструменте. На это указывали Н. Г. Рубинштейн, Л. В. Николаев, С. Е. Фейнберг, Г. Г. Нейгауз и др. Однако воспитание «музыкального ума» (Н. Г. Рубинштейн) не исчерпывает содержание музыкального обучения: не менее значима эмоциональная составляющая. Под влиянием эмоций возникают музыкальные переживания, начинается эмоциональное познание музыки, которое предшествует интеллектуальному познанию.

Эмоциональное познание тесно взаимосвязано с движениями исполнителя, внешней пластикой, экспрессией. Внешние движения проявляют и углубляют внутренние переживания. Об этом писал К. С. Станиславский. Основой разработанного им «Метода физических действий» является представление о действии как явлении психофизическом, которое выражается в мышечном движении. Действие осуществляется подсознательно,

непроизвольно и проявляется в поведении человека. Практические наблюдения К. С. Станиславского за внешними действиями имеют ценность для музыкально-исполнительской деятельности.

Дело в том, что выразительные игровые движения (мимика, пантомимика, технические приемы работы) приспосабливают исполнителя к эмоциональной программе произведения. Движения совершенствуют исполнительские приемы: любая техническая работа над произведением ведет к художественному улучшению, что непосредственно сказывается на характере музыкального переживания. Прочувствованное музыкальное переживание развивает музыкальный слух, способность к убедительной передаче художественного замысла произведения. Таким образом, эмоционально-выразительное начало (внешние движения) и эмоциональное познание (смысл музыки, внутренний слух) в музыкальном исполнительстве дополняют друг друга.

В музыкальной психологии и педагогике искусства описаны специальные методы работы, направленные на эмоциональное постижение произведения, развитие эмоциональной составляющей музыкального мышления: метод «эмоционального заражения», метод образного «наведения», метод артистического показа.

Метод «эмоционального заражения» основан на подражании и служит средством коммуникации для человека (П. М. Якобсон). С помощью этого метода можно передать общее представление о музыкальном образе, эмоциональный фон произведения, а далее продвигаться к уточнению концепции музыкального образа в процессе решения технических задач.

Метод образного «наведения» используется с целью развития воображения и фантазии учащихся. Применяя этот метод, можно комбинировать способы художественной выразительности или искать новые приемы. Такой поиск обеспечивает глубокое проникновение в эмоциональное содержание произведения и осмысление его концепции.

Метод артистического показа помогает увлечь учащихся в мир музыкальных образов, разбудить фантазию, воображение. Этот метод широко использовал А. Г. Рубинштейн: с помощью ассоциаций, образных сравнений он активизировал эмоциональную сферу учащихся («от чувства – к мысли»).

Отметим, что в учебно-воспитательной практике достаточно часто встречаются учащиеся, которые тщательно осваивают технические задачи музыкального произведения, но играют формально, невыразительно. Это явление получило название

«эмоциональной адаптации» [17]. Эмоциональная адаптация связана с тем, что частое повторение музыкальных переживаний вызывает ослабление чувств: то, что нравилось, начинает терять привлекательность, вызывает скуку и равнодушие. Чтобы эмоциональная реакция не ослабевала, в целесообразно применять такое «правило»: в каждое новое повторение вносить элемент новизны. Это помогает видоизменять эмоциональную реакцию, придает ей глубину и прочность, активизирует интерес к занятиям музыкой.

Таким образом, эмоции в музыкальной деятельности связанные с познанием и построением концепции музыкального образа, являются:

– переживанием собственного «я» исполнителя, его чувств, различных ассоциаций и бессознательных ощущений;

– механизмом отражения музыкального образа с помощью музыкальных переживаний, эмоционального понимания и интеллектуального познания (музыкального «ума-слуха», В. В. Медушевский);

– художественно-творческим способом мышления исполнителя: от музыкальных переживаний – к смыслу, и наоборот;

– регулятором поведения музыканта, как в процессе ежедневной работы, так и на концертной эстраде.

8.4. Диагностика эмоций в музыкальной деятельности

Изучение и диагностика эмоций характеризуется рядом трудностей, которые вызваны следующими причинами. Во-первых, эмоциональные процессы сложно выделить из всего многообразия психических процессов, так как эмоции сопровождают их протекание, а не существуют изолированно в чистом виде. Во-вторых, эмоциональные процессы имеют свойство легко переходить из одного состояния в другое: кратковременное переживание может перерасти в устойчивое чувство, настроение смениться состоянием аффекта и т. д. Поэтому сложно ответить на вопрос, что именно диагностика фиксирует.

Источниками наблюдения за эмоциональными процессами являются:

1) вербальные высказывания человека о собственных эмоциональных состояниях, чувствах, переживаниях;

2) невербальная активность, проявляющаяся в мимике, жестах, пантомимике человека.

Вербальные высказывания передают субъективное отношение человека к музыкальному произведению или характер музыкальных переживаний. В диагностике словесных высказываний отмечается проявления следующих показателей [11].

1. Наличие эмоциональной выразительности высказывания, тембрального разнообразия голоса подчеркивает осознанность эмоционального переживания; обилие пауз, повторов в речи характеризует непонимание музыкального образа или неумение перевести его на содержание в словесную форму, но при условии, что восприятие музыкального образа сопровождалось невербальной активностью (мимикой, жестами, пантомимикой).

2. Преобладание существительных в речи говорит об актуализации жизненного опыта; преобладание глаголов – о восприятии внутренней драматургии произведения, его динамического развития; преобладание прилагательных – о наличии образного восприятия мира. Наличие личных местоимений (я, мы) говорит об элементах личностного смысла; наличие местоимений второго лица (ты, они) – о рефлексии, созерцании, размышлении.

3. Использование обобщенных понятий в речи указывает на склонность к абстрактному мышлению.

4. Употребление символических понятий (огонь, солнце, душа) характеризуется опорой на бессознательные архетипические образы.

В том случае, если учащийся испытывает затруднения с речевым переводом эмоционального содержания произведения, используется словарь эстетических эмоций В. Г. Ражникова [12]. Возможен другой вариант для начинающих учащихся: из нескольких прилагательных (чаще пять), выбрать наиболее подходящее к музыкальному образу [1]. Более сложными являются письменные задания: написать мини-сочинение или рецензию.

Невербальная активность может проявляться параллельно с вербальными высказываниями в виде мимики, жестов, взглядов, сопровождающих любую деятельность, в том числе и музыкальную. Невербальная активность фиксируется в ходе наблюдений или видеозаписи. Важно учитывать ее произвольный или непроизвольный характер. Внешние проявления невербальной активности несут взгляд, мимика, поза, руки человека.

Взгляд может быть сосредоточенным («в одну точку») или подвижным, живым («огонек в глазах»).

Мимика обычно бывает изменчивой: от фиксации напряженного внимания (нахмуренные брови, сосредоточенный взгляд, сжатые губы) – до свободного и расслабленного состояния (улыбка).

Поза может быть как напряженной, скованной, так и свободной со сменой положений корпуса.

Руки включают движения пальцев («барабанить» по столу), кистью, вплоть до размашистых движений двумя руками.

Аналогом невербальной активности в психологии служат графические схемы эмоций: радости, грусти, страха, гнева. Варианты графического аналога диагностического ключа эмоций в музыкальной психологии представлены В. П. Анисимовым [1]. Учащиеся работают с этими аналогами самостоятельно в процессе музыкальной деятельности: выбирают схему, подходящую для передачи их субъективного отношения к музыке. Далее схему можно, по желанию, дорисовать (например, превратить в гномиков) и раскрасить цветными карандашами.

Относительно использования цвета в музыкальной диагностике отметим, что любая эмоция ассоциируется у человека с определенным цветом и его насыщенностью. Особенно это относится к эстетическим эмоциям. У каждого человека есть собственное отношение к цвету, предпочтение одного цвета и отвержение другого, есть любимые и нелюбимые цвета. Цветовое

предпочтение человека рассматривается в психологии как эмоциональное отношение к образу. Поэтому любая методика, использующая цвет, характеризует эмоции человека. В настоящее время широко применяется символика теста психологических состояний М. Люшера, Г. Флиринга и их модификации отечественными авторами.

Для проведения музыкальной диагностики с цветовой методикой нужны чистые листы бумаги и цветные карандаши: синий, зеленый, красный, желтый, коричневый, черный. Символика цветовых выборов предполагает, что цвет выражает определенные эмоционально-психические потребности.

Синий цвет характеризует эмоциональную потребность в удовлетворении и привязанности, стремление к доверию и сочувствию. *Зеленый цвет* означает потребность в самоутверждении, уверенности, независимости, уважении, стремление к власти. *Красный цвет* – символ стремления к действию, переживанию успеха, проявлению инициативы. *Желтый цвет* ассоциируется с оптимизмом и надеждой, избеганием проблем, потребностью в свободе и расслаблении. *Коричневый цвет* – стремление к комфорту и безопасности, отдыху, символ усталости. *Черный цвет* связан с негативными эмоциями, отрицанием ярких красок, неприятием, протестом.

Отметим, что, несмотря на неоднозначное отношение к цветовым тестам научной общественности, их используют в практической работе с учащимися для определения эмоциональных состояний, стрессов, эмоциональной направленности личности [1, 9, 11].

В заключение приведем пример более сложной музыкальной диагностики, описанный Д. К. Кирнарской [5]. Цель предлагаемой диагностики состоит в выявлении интонационного слуха – ядра эмоциональной отзывчивости на музыку. Характеристика музыкального образа, исходя из базовых эмоций (радость, грусть, гнев, страх), обычно не вызывает затруднений ни у детей, ни у взрослых. Но если задание усложнить, например, просьбой охарактеризовать сходные интонации в музыке различных жанров и видов, то выполнить такое задание становится сложнее. Только при наличии развитого интонационного слуха человек способен выявить общую интонацию в музыкальном языке различных эпох, стилей, жанров. Например, сходство игровых интонаций русской народной песни, исполняемой хором, и игровых интонаций в клавесинной сонате Скарлатти, услышит далеко не каждый человек. Мешают стереотипы: человек склонен объединять вокальную музыку с вокальной, а инструментальную музыку – с инструментальной. И

только наличие хорошего интонационного слуха даст возможность услышать сходные игровые интонации в классическом музыкальном произведении и в фольклорном.

Диагностические задания для выявления интонационного слуха подбираются по сходству интонаций (призыва, скорби, радости, грусти и др.). Произведения также следует выбирать из различных видов и жанров музыки: классика – современность, вокальная музыка – инструментальная музыка, соло – оркестр, фольклор – эстрада.

Итак, музыкальное переживание является эмоциональным и интеллектуальным одновременно, при этом эмоциональное познание предшествует интеллектуальному. Постижение эмоциональной программы музыкального произведения требует постоянной работы: от этого зависят артистизм и убедительность воплощения исполнительского замысла. Эмоции могут выражаться вербально в виде высказываний о чувствах, эмоциональных переживаниях. Невербально эмоции проявляются в движениях исполнителя, внешней пластике, мимике, жестах.

Литература

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей. М. , 2004.

2. Атватер И. , Даффи К. Психология для жизни. М. , 2003.

3. Выготский Л. С. Психология искусства. М. , 1968.

4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М. , 1993.

5. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М. , 2004.

6. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. СПб. , 2006.

7. Леонтьев А. Н. Лекции по психологии. СПб. , 2000.

8. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М. , 1993.

9. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб. , 2002.

10. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.

11. Подуровский В. М. , Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. М. , 2001.

12. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М. , 2004.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2000.

14. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М. – Воронеж, 1998.

15. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. СПб. , 2000.

16. Шнабель А. Ты никогда не будешь пианистом! М. , 2002.

17. Якобсон П. М. Психология чувств. М. , 1958.

9. ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ

9.1. Общее представление о психофизических основах формирования исполнительской техники

В профессиональном и предпрофессиональном музыкальном образовании значительное место занимает обучение игре на музыкальном инструменте. С него начинается подготовка не только будущих исполнителей-инструменталистов, но и теоретиков, композиторов, дирижеров, учителей музыки. На инструментальном обучении базируется формирование будущего музыкально развитого любителя. Все эти многочисленные категории обучающихся постоянно встречаются с одной из кардинальнейших проблем музыкально-исполнительского искусства – проблемой формирования музыкально-исполнительской техники.

В искусствоведческих и музыкально-педагогических исследованиях второй половины XX в. было принято акцентировать важность и приоритетность художественной составляющей музыкального искусства и вторичность технической. Однако сама такая постановка вопроса была призвана привести их в равновесие со складывавшимися до того представлениями о приоритетности технического развития обучающихся. Технике уделяли и уделяют много внимания не случайно: вне воплощения музыкально-художественного образа, как бы он ни был совершенен, музыкального искусства не существует. Содержание и форма в нем неразрывны, а форма, само ее существование определяется техникой исполнителя.

Музыкально-исполнительская техника основана на системе движений, по сложности находящихся на вершине психофизических возможностей человека. Она не является продуктом ни чисто физиологической, ни чисто психической природы: только сочетание этих подходов может привести к пониманию механизмов ее развития.

Существует множество пособий по формированию и развитию исполнительской техники применительно к разным видам музыкальной деятельности. Их изучение необходимо, но следует иметь в виду, что методический характер подавляющего большинства подобных пособий не позволяет понять психофизические закономерности формирования исполнительской техники вообще.

С другой стороны, исследования по психофизиологии, основывающиеся на подробном анализе движений и их систем с

учетом данных биологии и анатомии, в значительной мере оторваны от понимания специфики музыкально-исполнительских движений, так как последние теснейшим образом связаны с теми художественными проблемами, которые они призваны «озвучить».

Из современных исследований наиболее удачно сочетание разных подходов к проблеме техники музыканта-исполнителя – художественно-музыкального, психофизиологического и методического – осуществлено, на наш взгляд, в работе Г. М. Цыпина «Исполнитель и техника» (1999). В ней рассмотрены вопросы технической одаренности как одной из составляющих музыкально-исполнительского таланта, прослежена краткая история становления взглядов на формирование техники музыканта-исполнителя, освещено содержание разных сторон и этапов формирования технических умений и навыков у обучающихся музыке во взаимосвязи с развитием их мышления, индивидуально-психологических личностных свойств, музыкальных способностей и волевых качеств. В данном разделе мы, не углубляясь в отдельные стороны формирования технического мастерства, проследим общепсихологические подходы к формированию музыкально-исполнительских движений, а также осветим наиболее общие проблемы, возникающие при овладении техникой.

9.2. Физиология навыка

Поведение человека осуществляется посредством *действий*, а для выражения действий служат *движения*. Как компоненты действий, движения являются функцией от очень сложных психических процессов – восприятия ситуации, осмысливания, предвидения результатов и т. д. , поэтому любое изучение движения должно выходить за рамки физиологии двигательного аппарата (С. Л. Рубинштейн) [6. С. 448].

Различают движения произвольные и непроизвольные. Принципы классификации движений на произвольные и непроизвольные, а также основные закономерности произвольных движений изучал И. М. Сеченов. Им выведено, в частности, положение о том, что все произвольные движения становятся подчиненными воле уже после того, как они заучены, причем чем заученнее движение, тем легче оно подчиняется воле, и наоборот (цит. по: [6. С. 449]).

Основными свойствами движения являются: 1) скорость (быстрота прохождения траекторий); 2) сила; 3) темп (количество движений за определенный промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями); 4) ритм (временной, пространственный и силовой); 5) координированность; 6) точность и меткость; 7) пластичность и ловкость (классификация С. Л. Рубинштейна).

Характер движений обусловлен как объектами, на которые они направлены, так и установкой субъекта, совершающего движения, на соответствие данным свойствам и степень их выраженности.

Среди многих видов движений (движения позы, локомоции, выразительные движения лица и др.) музыкантов особенно интересуют *рабочие* движения, к которым, собственно, и принадлежат движения, совершающиеся в процессе музыкального исполнительства. Точность, быстрота, скоординированность рабочих движений, их приспособленность к конкретным условиям, в которых протекает трудовой процесс, меткость, ловкость имеют существенное значение для успешности деятельности, как в плане точной реализации замысла, так и в отношении экономии сил. В этом смысле музыкально-исполнительские движения имеют общую природу с движениями мастера, выполняющего работу с материалом, требующую точных, ловких и скоординированных движений (хирурга, ювелира, скульптора), а также спортсмена, жонглера, танцовщика.

Любое действие человека строится на основе некоторых первичных автоматизмов и, в свою очередь, в процессе выполнения порождает новые, более сложные автоматизмы. Эти образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека являются навыками [6. С. 454].

Сначала, когда человек приступает к какой-либо новой для него деятельности, ему приходится сознательно контролировать не только все действие, направленное на определенную цель, но и отдельные движения или операции, посредством которых он его осуществляет.

В результате повторного решения этой задачи человек приобретает возможность выполнять данное действие как единый, целенаправленный акт, не ставя себе целью сознательно подбирать для него способы выполнения и перемещать свою цель с действия в целом на отдельные операции по его выполнению. Это *выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия, посредством которых оно выполняется, называется автоматизацией*, а автоматизированные компоненты и есть *навыки* [6. С. 454].

Ни одна форма сложной сознательной деятельности человека, в том числе музыкально-исполнительской деятельности, не есть простая сумма навыков. Но вместе с тем, навыки входят в любую деятельность необходимой составной частью; только благодаря постепенному выключению из сознания все большего числа простых операций, человек овладевает все более сложными формами деятельности, так как получает возможность направлять высвобождающееся сознание на более сложные цели.

Процесс автоматизации имеет многоступенчатый характер. По мере овладения деятельностью человек автоматизирует все усложняющиеся действия.

Последние, автоматизируясь, перестают быть сознательными действиями и становятся навыками, создавая тем самым основу для овладения еще более сложными действиями.

Для выработки навыка необходимо организовать более или менее сложную систему операций так, чтобы она функционировала как единое целое. Для этого нужно, чтобы частные задачи, выполняемые подлежащими автоматизации действиями, были вобраны в более крупные, общие задачи, в которые они включаются как звенья.

Навык нельзя рассматривать как затвердевшую, неизменяемую систему движений. Внутри своей устойчивости навык сохраняет гибкость, пластичность, способность к

усовершенствованию, на которой строится обучение.

Навыки образуются посредством *упражнения*, в процессе повторения которого они совершенствуется и качественно видоизменяются. Как указывает С. Л. Рубинштейн, *без повторения нет упражнения, но повторение, поскольку оно является воспроизведением и закреплением, не исчерпывает упражнения; в процессе упражнения происходит и усовершенствование* [6. С. 458]. С. Л. Рубинштейн неоднократно подчеркивал изменяющийся характер упражнения, что противоречило распространенным ранее концепциям механистического повторения действия в процессе формирования навыка. Подобная дискуссия нашла масштабное отражение в концепциях формирования исполнительской техники, в частности, распространенной на протяжении длительного периода *механистической* концепции (А. Герц, И. Ложье, Ф. Калькбреннер и др.)

В совершенствовании навыка есть две проблемы: проблема первого успеха и проблема его закрепления (Э. Торндайк). В зависимости от соотношения данных процессов выстраиваются кривые обучения. Кривые с положительным ускорением характерны для навыков, в которых первые успехи даются медленно, но при повторениях движения дающих более быстрый успех, чем вначале. Кривые с отрицательным ускорением возникают тогда, когда первый успех был достигнут относительно быстро, но дальнейшие периоды дают прогрессивно меньший эффект. Это более распространенный тип кривых обучения, свойственный тем случаям, в которых вхождение в новую область осуществляется легко вследствие наличия у субъектов предварительных навыков, а также значительного интереса к деятельности. Формирование навыка может происходить также скачкообразно.

Существенное значение для рациональной организации выработки навыков имеет их взаимодействие. В нем выделяют два момента: интерференцию и перенос.

Интерференция – это тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность. Под *переносом* понимают распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другие [6. С. 461-462].

В качестве примера интерференции в обучении музыкальному исполнительству можно привести неверно заученную аппликатуру, что длительное время будет тормозить образование верных аппликатурных навыков. На явлении переноса основаны, в частности, рекомендации Ф. Бузони,

который советовал каждому исполнителю создать своеобразную «кладовую» из хорошо отработанных технических элементов, и при разучивании нового произведения переносить соответствующий элемент в ткань произведения, адаптируя его к особенностям этой ткани. Поскольку ноты в каждом конкретном произведении будут другие, то они требуют, строго говоря, другого навыка. Однако общие элементы конкретного эпизода, содержащего, к примеру, октавные пассажи, с выученными ранее октавными гаммами позволят быстро адаптировать имеющийся навык к новому, что значительно сократит время технической работы в целом [2].

В. И. Петрушин, распространяя закономерности формирования навыка вообще на процесс овладения музыкально-исполнительской техникой, называет следующие этапы формирования навыка:

1. По мере упражнения отдельные части движения сливаются в одно, сложное. Например, при разучивании гаммы движения пальцев и движения руки по клавиатуре (грифу) становятся слитными. Это отражает общепсихическую закономерность необходимости подчинения частных задач более крупным, о которой говорилось выше.

2. Устраняются лишние движения. Например, у начинающих пианистов рука перестает дергаться при каждом движении пальца.

3. Появляется необходимая координация между руками, а также координация рук и ног, музыкант начинает выполнять разными руками различные типы движений. Движения упрощаются, становятся непрерывными и ускоряются.

4. Зрительный контроль за выполнением движения сменяется мускульным. Музыкант получает возможность играть и выполнять движения, не глядя на инструмент.

5. Вырабатываются специфические сенсорные синтезы, которые позволяют оценивать и координировать работу различных анализаторов. К примеру, представление музыкального образа автоматически вызывает нужное исполнительское движение.

6. Внимание высвобождается от контроля за способами деятельности и переносится на получаемые результаты.

7. Подготовка последующего действия начинается непосредственно в момент исполнения предшествующего. Такое предварительное осознание последующих действий в психологии называется антиципацией [5. С. 40].

Количество различных приемов технической работы, основанных на указанных выше психологических

закономерностях формирования рабочих движений, велико, и таким приемам посвящено множество отдельных исследований. Мы считаем необходимым остановиться на нескольких наиболее крупных проблемах, связанных с психофизическими основами формирования исполнительской техники музыканта. Это проблема соотношения работы центральной нервной системы и периферии в реализации движения (или соотношения мозговой «команды» и ее выполнения); проблема мышечных зажимов; а также вопрос о кратчайших путях к формированию системы исполнительских навыков, который можно условно назвать «проблемой неверных нот». С этими вопросами так или иначе встречается почти каждый занимающийся практическим изучением каких-либо видов музыкально-исполнительского искусства.

9.3. Соотношение работы центральной нервной системы и периферии в реализации исполнительского движения

Названная проблема в музыкальном исполнительстве стала осознаваться только на рубеже XIX–XX вв. Существовавший ранее *механистический* подход к формированию исполнительской техники практически не принимал во внимание факторы сознания, деятельности мозга в механизмах формирования навыков.

Этот подход, если проанализировать его с точки зрения психологии, основывался на том, что автоматизация любого движения, то есть собственно превращение его в навык, представляет собой *выключение этого действия из сознания*. Дальнейшее совершенствование навыка предлагалось производить только путем повторения, причем механистического, также без участия сознания. Сторонниками этого подхода были крупные музыканты XVIII и начала XIX вв. Ж. Ф. Рамо, П. Роде, Р. Крейцер, И. Б. Ложье, А. Герц, Ф. Калькбреннер и др. Как показало дальнейшее развитие психологии, в этом подходе заключалось рациональное зерно (необходимость упражнения навыка), но из него исключалось важное положение о постоянном изменении системы действий, образующих навык (С. Л. Рубинштейн), что вызывает необходимость постоянного творческого видоизменения упражнений, не сводящихся к простому повторению, что, в свою очередь, требует определенной доли участия сознания в этом процессе.

Сознание не должно участвовать в совершении мелких движений, иначе навык перестанет быть навыком. Оно должно контролировать крупные и все более укрупняющиеся по мере совершенствования навыка комплексы движений. Применительно к музыкальной технике это всегда связано с постановкой художественной задачи, на решение которой должно быть направлено формирование навыка. Навык как движение в исполнительской технике не существует сам по себе, в отрыве от художественных задач; он всегда связан с этими задачами, которые определяют весь процесс его совершенствования.

Именно зависимость навыка от художественных задач, а также необходимость в связи с этим участия сознания в определении этих задач и связанных с ними способов упражнения не учитывались сторонниками механистической концепции. Следует сказать, что такие заблуждения были не случайны:

уровень развития общей психологии и нейрофизиологии в то время еще не дал музыкантам материал для нужных выводов. Некоторые музыканты-педагоги приблизительно того же периода (Ф. Э. Бах, Ф. Вик, И. Гуммель) опровергали механистическую концепцию, отмечая необходимость участия сознания в технической работе музыканта и связывая ее с художественным образом исполняемой музыки, однако они делали это, скорее, интуитивно.

В начале XX в. возник новый подход к формированию исполнительской техники, получивший название *анатомо-физиологического*. Его наиболее известными представителями были Л. Деппе, Р. Брейтгаупт, Ф. Штейнгаузен. Е. Тетцель. Они исходили из необходимости поисков правильных движений, основанных на строении тела, и опирались при этом на достижения современной им анатомии и физиологии. Сторонников этой школы впоследствии справедливо упрекали за абсолютизацию общего и недооценку индивидуального в формировании двигательно-технических навыков: из одного изучения строения скелета и мышечной системы человека невозможно вывести «единственно целесообразные» принципы исполнительской техники.

Однако сейчас никто не отрицает и ценного в содержании взглядов анатомо-физиологической школы. Во-первых, она, в противоположность механистической школе, основывавшейся преимущественно на мелкой пальцевой технике, привлекла внимание играющих к «крупным рычагам», что диктовалось требованиями укрупнившейся фактуры сочинений для разных инструментов. Во-вторых, во взглядах представителей этой школы формировалось понимание того, что всякое овладение движением означает прежде всего овладение соответствующим мозговым процессом.

Несколько позднее возникла так называемая *психотехническая школа*, или направление «*умственной техники*». Ее взгляды представляли, в числе прочих, столь крупные музыканты (и, что немаловажно, виртуозы высшего класса), как Ф. Бузони, И. Гофман, Г. Гинзбург, Я. Хейфец, В. Гизекинг. Истоки этого направления, как справедливо отмечает Г. М. Цыпин, могут быть прослежены еще ранее: во взглядах наиболее выдающихся музыкантов XIX столетия – Ф. Листа, Р. Шумана, А. Рубинштейна и Н. Рубинштейна [8].

Представители психотехнической школы исходили из положения о том, что всеми движениями управляет мозг. Регулятором движения является его образ, который формируется в представлении человека. Выстроив этот образ, дав «команду»

рукам, мозг определяет и характер самого движения.

Исходя из этого, музыканты психотехнического направления стали настаивать на том, что занятия должны носить преимущественно умственный характер; что физические упражнения требуются музыканту в меньшей степени, чем психические.

Интересно, что сами виртуозы, настаивавшие на такой концепции, демонстрировали чудеса психотехнической подготовки: к примеру, Г. Р. Гинзбург мог, не разыгрываясь, а только мысленно представив себе процесс разыгрывания после длительного отсутствия реальных занятий, добиться «потепления» рук, приведения их в рабочее состояние и великолепно в техническом отношении сыграть сложнейшую программу.

Но когда этот метод пытались использовать музыканты с меньшим техническим потенциалом, у них, как правило, не наблюдалось сколько-нибудь заметных результатов. Мысленное представление о результате само по себе у подавляющего большинства музыкантов не давало результата.

Психотехническая школа, правильно опираясь на первичность мозговых процессов, утрировала их непосредственную связь с реальным, физическим выполнением мозговой «команды». Можно сказать так: без ясного представления движения не будет его точного выполнения, однако самого по себе этого представления еще недостаточно для его физического воплощения.

Нейрофизиологические и психологические исследования XX столетия дали музыкантам материал, которого они долго ждали: была установлена взаимосвязь между командами, которые отдает мозг, и действиями тела по ее выполнению.

Исследования о психологических и анатомо-физиологических механизмах движения (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн и др.) показали, что всякий моторный акт является результатом работы очень подвижной, легко перестраивающейся функциональной системы. В построении этой системы центр и периферия взаимодействуют так, что выполнение моторного акта зависит от афферентации (т. е. передачи импульса), которая корригирует и уточняет нервный импульс, сам по себе не определяющий однозначно моторного акта. Благодаря этому взаимодействию моторный акт может пластично приспосабливаться к изменяющимся условиям.

В силу самого устройства двигательной системы человека, обладающего большим числом *степеней свободы* (Н. А. Бернштейн), управление ею посредством только мозговых импульсов принципиально невозможно. Корректирование

эффекторных (мозговых) импульсов возможно благодаря непрерывно поступающей от различных точек тела сенсорной сигнализации, с одной стороны, и специальным центральным механизмам, перерабатывающим сложные сигналы, идущие с периферии, – с другой [1].

Иначе говоря, связь между мозговым сигналом и его выполнением существует, но она не прямая. Скорость прохождения сигнала и точность его выполнения зависит от многих факторов. Для музыкантов это, в первую очередь, врожденные задатки (скорость нейронных связей), входящие в систему технических, или координационных, способностей; а также натренированность процесса передачи импульсов. Вот почему у выдающихся виртуозов, обладающих и блестящими задатками, и мастерством, представление о движении немедленно и точно реализуется, а у людей, всем этим в такой мере не обладающих, этот процесс требует длительной тренировки.

9.4. Мышечные зажимы

Следующая крупная проблема, касающаяся в той или иной мере всех обучающихся исполнительскому искусству, – мышечные зажимы. Любой человек, когда-либо игравший на музыкальном инструменте, знает состояние, при котором движения одной или обеих рук вдруг или постепенно становятся скованными, неловкими; рука начинает уставать и болеть, пальцы еле двигаются, и постепенно утрачивается возможность производить этой рукой или обеими руками какие-либо сложные движения. У некоторых такое состояние возникает редко и только в результате стечения неблагоприятных обстоятельств: слишком быстрый темп, трудная фактура, холодные, неразыгранные руки, психическое напряжение, физическая усталость. Но у многих элементы данного состояния в той или иной мере присутствуют в игре всегда. В этом случае педагоги ставят диагноз: зажатые руки.

Мышечные зажимы в игре на музыкальных инструментах образуются двум основным причинам: психофизиологическим и специфическим инструментальным.

В совершении любого движения участвуют две мышцы, работающие во взаимообратных соотношениях. Когда одна мышца сокращается (эта мышца называется *агонист*), то другая должна расслабляться (*антагонист*). Четкие, скоординированные движения образуются в тех случаях, когда действия этих мышц уравновешенны, в нужный момент нужная мышца сокращается, а соответствующая расслабляется, и наоборот. Это, в свою очередь, регулируется мозговыми процессами возбуждения и торможения [5. С. 55].

Однако в этот процесс вмешивается свойство психики, побуждающее человека напрягать мышцы в момент возникновения опасности, трудной задачи и т. п. , причем это свойство, отвечающее за выживание человека в трудных ситуациях, действует по избыточному принципу: лучше чрезмерно напрячься, чем излишне расслабиться.

В результате человек при выполнении сложной работы (к каковой, бесспорно, относится музыкальное исполнительство) склонен чрезмерно напрягать мышцы, что выражается в избыточных напряжениях и недостаточных расслаблениях участвующих в осуществлении исполнительского движения мышц. Избыточные напряжения, не полностью ликвидирующиеся при недостаточных расслаблениях (а эти процессы занимают в сложной системе движений доли секунды), накапливаются, что создает известный феномен зажатых рук.

Вторая причина, которую мы определили как специфически инструментальную, возникла приблизительно в начале XVII столетия, когда стали формироваться первые клавирные школы, в силу универсальности этих инструментов во многом определившие ряд направлений музыкально-инструментальной методики вообще.

Фактура клавирных сочинений на протяжении почти трех веков предполагала развитие мелкой пальцевой техники на основе позиционной игры. Крупные рычаги – плечо, предплечье и даже кисть – мало задействованы в этом процессе, а их неподвижность всегда чревата мышечными зажимами. Исходя из требований фактуры педагоги-клавесинисты основное внимание обучающихся направляли на развитие «пальцевой механики» (термин Ж. Ф. Рамо), которая достигала у выдающихся представителей клавесинного искусства больших высот.

Вместе с тем, можно предположить, что у самих виртуозов клавесинной игры, даже при отсутствии специального внимания к крупным рычагам, зажимов не происходило, так как в число технических (координационных) способностей входит оптимальный режим чередования напряжений и расслаблений (педагоги называют это «от природы свободными руками») – иначе они не стали бы виртуозами. Но вот у их многочисленных учеников, не обладавших столь совершенными задатками, происходила привычная фиксация мышц, находящихся выше кисти.

Такие подходы к формированию техники стали приходить в противоречие с фактурой клавирных сочинений уже в начале XVIII в. – достаточно обратиться к сочинениям И. С. Баха и Д. Скарлатти, которые невозможно сыграть сколько-нибудь фиксированными руками. Тем не менее, в конце XVIII – начале XIX столетий формируется механистическая школа, о которой шла речь выше, и представители которой огромное внимание уделяли именно пальцевой технике, настаивая на неподвижности кисти и более крупных рычагов. В это время стали изобретаться даже механические приспособления, фиксирующие кисть (например, «рукостав» Ф. Калькбреннера).

Дальнейшее развитие фортепианной фактуры, с одной стороны, виртуозного исполнительства и педагогики – с другой, сформировало представление о необходимости применения в исполнительском процессе различных рычагов (анатомо-физиологическая школа) и о вреде фиксации мышц. В XX столетии определение «зажатые руки» уже стало диагнозом, которого боятся, порой чрезмерно, педагоги и обучающиеся. Однако проблема от этого не исчезла, поскольку остались

психофизиологические причины возникновения мышечных зажимов, а кое где и в методике преподавания игры на музыкальных инструментах сохранились положения, способные привести к этим зажимам «ускоренным путем».

Что мы имеем в виду, говоря о современной чрезмерной боязни «зажатых рук»? Дело том, что абсолютно свободных, как и полностью зажатых, рук в процессе исполнения музыки быть не может. Речь может идти только о разумной мере соотношения свободы и необходимого напряжения. Практически у всех учащихся это соотношение так или иначе несовершенно. Одни играют ловчее, им удобнее, что заметно даже зрительно; но и в их игре всегда есть небольшие избыточные напряжения, которые могут дать о себе знать в неблагоприятной ситуации (например, в длинном этюде на какой-либо один прием).

Другие играют неловко, жалуются на то, что у них устают руки, что является явным признаком мышечных зажимов. Здесь уже нужно принимать специальные меры – давать произведения, в которых есть возможность для рук отдохнуть на паузах, в процессе переноса на другой участок клавиатуры и т. п. Противопоказаны произведения, требующие длительной игры одним приемом (для пианистов, например, это почти все этюды Черни). Существует также множество специальных приемов по ликвидации лишних напряжений.

Но при этом нельзя ставить ученику диагноз «зажатые руки»: он его просто может испугать, и усиливающееся при этом психическое возбуждение породит следующую цепочку зажимов; сложится «заколдованный круг».

В этих случаях полезно пригласить ученика понаблюдать вблизи за игрой какого-либо большого музыканта, настоящего виртуоза (видеозапись сейчас предоставляет такие возможности). При внимательном наблюдении можно заметить, что музыкант, движения которого чрезвычайно естественны и удобны (а это вернейший признак оптимального соотношения напряжений и расслаблений), время от времени, как правило, в паузах, делает небольшое вращательное или «повисающее» движение кистью, которое функционально не нужно. Это не что иное, как профилактика избыточных напряжений. Виртуозы делают такие движения автоматически, неосознанно; они входят в общую систему исполнительских движений. В их основе – знание того, что в принципе лишние напряжения могли накопиться (а может быть, этого и не произошло); но в любом случае не вредно профилактическое, почти символическое освобождающее движение для их ликвидации.

Это показывает, что единственного, самого оптимального

соотношения, некоего состояния «полной свободы» практически не существует. А значит, несвобода учащегося – не диагноз, а естественное следствие неумения, которое постепенно сменяется умением, как и в любой составляющей исполнительского мастерства. Руки будут «освобождаться» по мере целенаправленных занятий.

В. И. Петрушин в числе причин, приводящих к мышечным зажимам, отмечает и такую, как высокий уровень личностной тревожности играющего. Действительно, учащиеся такого типа (а это бывают очень ответственные, старательные люди, в силу этих качеств способные к интенсивному профессиональному росту), часто страдают «зажатостью» игрового аппарата.

Здесь необходимы педагогические меры с применением методов успокаивающего психологического воздействия, поскольку причина таких зажимов почти полностью коренится в психике. Повышение самооценки таким учащимся может стать ступенью к свободному игровому аппарату.

В книге Г. Г. Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры» один из параграфов главы, посвященной технике, называется «Об уверенности как основе свободы». Свобода там понимается не только в переносном смысле, как художественная свобода, но и в прямом – как свобода физическая. «Как бы ни казалось, что это неуверенность чисто физическая, двигательная, – писал Г. Г. Нейгауз, – верьте моему опыту: она всегда прежде всего психическая – или чисто музыкальная, или это свойство характера (“конфузливость”, неопределенность, нерешительность – все, чем так легко отличить “смиренника” от “наглеца”). Человека, в котором глубоко гнездятся эти недостатки, невозможно научить хорошо играть одними только, пусть даже самыми лучшими и верными, техническими приемами; надо, уж если он должен быть пианистом, параллельно с воздействием на его “физику” воздействовать также на психику, то есть попросту по мере сил перевоспитать его» [4. С. 81-82].

Таким образом, проблемы, связанные с процессом, казалось бы, механическим – чередованием работы напрягающейся и расслабляющейся мышцы, – при их перенесении на материал обучения музыкально-исполнительскому искусству неизбежно принимают на себя всю психологическую сложность этого искусства. Любой навык в музыкальном исполнительстве насквозь пронизан и особенностями музыки как художественного явления, и личностными особенностями играющего.

9.5. О кратчайших путях к формированию системы исполнительских навыков

Если сравнить музыкально-исполнительскую деятельность (обучение ей) с другими видами деятельности, то обращает внимание тот факт, что музыканты на протяжении всего обучения, а концертирующие исполнители – на протяжении всей жизни очень много занимаются. Может быть, музыкально-исполнительская деятельность является в этом роде даже уникальной.

Много тренируются также спортсмены, артисты балета и цирка – но, поскольку ими совершаются крупные движения всего тела, то время ежедневных занятий ограничено физической усталостью, и о 10-14 часах в сутки там обычно речь не идет. Музыканты же, у которых физически действуют преимущественно руки, физической усталости подвержены значительно менее; при содержательно правильном процессе занятий физическая усталость наступает позднее, чем психическая.

По умственной активности труд музыканта можно сравнить с трудом писателя или ученого, который может проводить за письменным столом (сейчас – компьютером) 8-12 часов в сутки. Но в работе писателей или ученых почти нет физически-двигательного компонента, а у музыкантов он существенен. Техническая тренировка в занятиях музыканта-исполнителя занимает обычно большую часть времени, так как она рассредоточена по всему процессу работы. Музыкант постоянно ставит себе художественные цели, а после этого идет отработка навыка по их реализации путем повторений.

Поэтому можно сказать, что физический компонент работы музыканта, время его занятий повторением и усовершенствованием движений не имеют аналогов в других видах человеческой деятельности.

По отношению к музыкантам иногда называют цифру в 12-14 часов ежедневных занятий (так занимались периодами Л. Коган, С. Рихтер). 10-12 часов в день занимаются многие конкурсанты в течение нескольких месяцев перед выступлением. Цифра 8 часов является средней и характерна для подавляющего большинства исполнителей, готовящих концертную программу, а также студентов консерваторий и музыкальных училищ, готовящихся к экзамену по специальности или концерту.

Есть ряд концертирующих исполнителей, которые в зрелом и пожилом возрасте могут позволить себе заниматься (по крайней

мере, физически, за инструментом) относительно немного. Это те, кто, по словам Н. Л. Штаркмана, «сделал себе технику в молодые годы», то есть с детства (с 5-6 лет) до наступления зрелости (примерно до 25 лет) занимались те же 8 часов в день почти без выходных и каникул.

Сам по себе этот феномен заслуживает отдельного исследования как проявление волевых качеств, явных склонностей и своеобразного альтруизма. Но в данный момент он интересует нас в следующем отношении: при таком количестве занятий человек повторяет каждый из эпизодов исполняемых произведений сотни, тысячи, может быть, даже десятки тысяч раз. Он стремится исполнять их каждый раз правильно, как можно лучше – а на концерте (экзамене) все равно «цепляет» неверные ноты.

Неверные ноты – не выученные неверно, а случайные – берут все без исключения исполнители. Конечно, в концертном исполнении не все получается, как хотелось бы, и в отношении других составляющих – динамики, ритма, педализации и т. п. , но там ошибки условны, относительны; а вот в отношении нот они безусловны, ясно слышны.

Одни исполнители «грешат» этим больше, другие – меньше. К примеру, у Антона Рубинштейна, по его собственным словам, иногда «полконцерта уходило под рояль», а его брат Николай играл очень чисто. Чрезвычайно редко брали фальшивые ноты И. Гофман, Д. Ойстрах, С. Рихтер, Э. Гилельс. Цитировавшийся ранее эпизод с неверными нотами в звукозаписи Гилельса тем так и показателен, что для него он необычен. Великий пианист, вероятно, потому позволил себе оставить такие ноты в записи, что ему они были несвойственны, – любой другой музыкант, «грешивший» этим более или менее часто, без колебаний вырезал бы фальшь из записи, пожертвовав «вдохновением».

Но в целом периодические «зацепки», «мазня» являются непременным атрибутом «живого» исполнения. Если же говорить об обучающихся, то у них случайные неверные ноты подразумеваются сами собой, их ожидание входит у педагогов в установку восприятия.

Возникает вопрос: почему человек, бессчетное количество раз повторивший эпизод правильно, берет неверные ноты? Что собой представляют эти случайности, на чем они основаны?

Есть и еще одна сторона в этой проблеме: сколько именно времени нужно музыканту, чтобы выучить и сыграть на сцене конкретное произведение.

Разумеется, конкретное время зависит и от индивидуальности исполнителя – его способностей,

профессионализма, волевых качеств, – и от особенностей конкретного произведения. Но все же есть некие средние значения. В среднем от разбора текста до первого исполнения произведения на сцене должно пройти два-три месяца. Причем, что любопытно, этот срок не в очень большой мере зависит от сложности произведения и от интенсивности занятий.

Можно иметь отличную память, осознать содержание и форму произведения, а пальцы не смогут уверенно воспроизводить все ранее осознанное. Двигательный компонент является наименее подлежащим сокращению в процессе выучивания музыкального текста. Он основан на закономерностях формирования и автоматизации навыков, которые включают необходимость повторить каждое движение определенное число раз, отсечь лишние движения, сгруппировать мелкие действия в более крупные и т. д. , – а все это занимает время.

Если играть ежедневно не 4-5 часов, как это бывает чаще всего, к примеру, у студентов консерватории, а 810, то в целом процесс пойдет быстрее, но не в два раза. Кроме количества повторений каждого элемента, необходимо еще общее время для того, чтобы произведение, как говорят музыканты, «отстоялось» в голове и «выгралось», «вошло в пальцы».

Если произведение не очень трудно для данного исполнителя, он может успешнее решить стоящие в нем исполнительские задачи, но время работы над ним не может быть сильно сокращено – иначе оно не «выграется». То же касается и количества произведений в программе: легче выучить три произведения за три месяца, чем одно из них за один месяц.

Отличная моторная память как компонент музыкальных способностей может несколько сократить время, необходимое для «выгрывания», но ненамного, не в разы.

К примеру, выучивание произведения или программы от разбора до концертного исполнения за полтора месяца – редкость, это очень маленький, хотя и возможный срок. В таких сроках есть опасность «сырого» исполнения – дома все может получаться, а на эстраде возникнет феномен «нечистой совести» с соответствующими негативными последствиями. В требованиях программ некоторых музыкально-исполнительских конкурсов имеется пункт: выучить новое произведение, написанное специально к конкурсу, за один месяц. Это очень сложный пункт, несмотря на то, что данное произведение бывает обычно легче, чем большинство других, представленных в программе конкурсанта. На этом проверяется исполнительская, в том числе техническая и эстрадная зрелость молодого музыканта.

Молодой С. Рахманинов выучил программу к окончанию

консерватории за три недели – срок кратчайший, но все же реальный, учитывая гениальную многостороннюю одаренность этого музыканта.

Но история музыкально-исполнительского искусства знает ряд случаев, когда, в опровержение всех приведенных выше закономерностей, выучивание произведений осуществлялось в совершенно нереальные сроки. Приведем два примера: С. Рихтер выучил Седьмую сонату Прокофьева за четыре дня (с первого знакомства с нотами до концертного исполнения) [3]; Э. Гилельс выучил концерт Ж. Абсиля за три дня (это было на Брюссельском конкурсе, где участникам, изолированным от внешнего мира и друг от друга, вручили пакеты с нотами только что написанного концерта, а через неделю они должны были исполнить его наизусть с оркестром; семь дней было дано музыкантам, но Гилельс начал заниматься этим концертом фактически еще позже, за 3 дня до исполнения) [9. С. 40].

Результаты в том и другом случае были великолепными: Рихтер играл на своем обычном блистательном «рихтеровском» уровне, Гилельс получил на конкурсе первую премию.

В этих случаях обращает внимание то, что пианисты не могли воспользоваться бузониевским приемом переноса двигательных навыков из своей «кладовой», которая была внушительной у обоих, в новые условия. Данные произведения – и соната Прокофьева, и концерт Абсиля – были написаны нетрадиционным языком и содержали принципиально новые фактурные формулы, требовавшие, помимо прочего, создания новых навыков.

Конечно, оба музыканта имели комплекс способностей, в том числе двигательных, на уровне гениальности; оба отличались невероятно сильной волей. Но все же это не полностью объясняет данное явление, которое, казалось бы, опрокидывает общепсихические закономерности формирования двигательных навыков. Когда они успели повторить каждый элемент текста такое количество раз (пускай у них оно в разы меньше, чем у других, но ведь сколько-то нужно было повторить), чтобы сыграть произведение в темпе, наизусть, в условиях эстрадного волнения, которое само по себе требует запаса прочности, давнего автоматизма? Кроме того, если Рихтер мог заниматься по много часов в день, то Гилельс физически не мог играть больше, чем шесть часов в день (у него начинали болеть чувствительные подушечки пальцев), что вообще немного для пианиста, тем более в таких условиях.

Остается предположить, что есть нечто, помимо способностей, заключенное в самом способе технической работы, что отличало данных пианистов. Можно попробовать

представить, что описанный выше процесс является правильным, а традиционные сроки работы музыкантов определяются некими ошибками, отклонениями от прямого пути в работе; на это наводит также тот факт, что известны подобные случаи невероятно быстрого выучивания произведений не только выдающимися музыкантами, но и, хотя очень редко – более или менее рядовыми.

Поиск таких ошибок, или отклонений от прямого пути, приводит к самому первому этапу работы над произведением – разбору. Разбирая незнакомый ранее текст, человек обычно достаточно часто ошибается в тексте, попросту берет неверные ноты или нарушает ритмический рисунок, что кажется естественным в ситуации первичного знакомства с произведением. Некоторые ошибки он замечает сам и исправляет, некоторые замечает не сразу, успев несколько раз сыграть неправильно, некоторые он не заметит вовсе (если это ученик), и на них ему через несколько дней укажет педагог.

Количество ошибок в определенной степени зависит от степени сформированности навыка чтения с листа. Но даже в том случае, если человек хорошо читает с листа (для своего возраста и требований к уровню подготовки), то в большинстве случаев это выразится не в том, что он сделает меньше ошибок, а в том, что он возьмет немного более быстрый темп, в котором он ошибки вновь сделает. Вообще, основная причина ошибок при разборе – темп, всегда несколько более подвижный, чем тот, в котором играющий может обойтись без текстовых промахов. Это легко объясняется желанием как можно скорее охватить произведение целиком, почувствовать его музыкальную суть.

Большинство учащихся соблюдают некоторую интуитивно определяемую «норму» ошибок при разборе: ошибаясь в каждом такте, они, скорее всего, замедлят темп, а вот сбои через несколько тактов почему-то кажутся нормальными.

В моторной памяти человека тем временем идет «запись» всех вариантов движений, которые совершили руки. Откладывается в памяти даже один раз совершенная ошибка: память записывает ее как один из возможных вариантов.

Но беда заключается в том, что подавляющее большинство текстовых ошибок совершается далеко не один раз.

Наиболее часто встречающийся способ разбора выглядит примерно так. Учащийся (возьмем за пример очень старательного ученика, который все ноты прочитал верно и допускает только случайные ошибки) играет, время от времени – раз в несколько тактов – допуская сбой, неверную ноту. Иногда, зная, что эта нота неверная, он исправляет ее на верную, иногда играет дальше, не

исправляя, и думает примерно так: зачем останавливаться, я ведь знаю, что здесь другая нота, это палец случайно соскользнул; в следующий раз сыграю правильно.

В следующий раз палец почти обязательно «соскользнет» снова, так как он уже запомнил это движение. Если играющий вновь пройдет мимо, только отметив, что он ведь знает, как нужно здесь играть на самом деле, то ошибка закрепится еще сильнее. Если же он поправится, то получится вариант «пятьдесят на пятьдесят»: вероятность того, что руки запомнили верный и неверный вариант, будет равной.

Спортсмены хорошо знают, что в формировании двигательных навыков решающее значение имеет количественный компонент. Если спортсмен на тренировке из десяти повторений упражнения шесть сделает с ошибкой и четыре – без ошибки, то это будет не тренировка, а «растренировка». Но эту закономерность почему-то совершенно не учитывают музыканты.

Придя на урок, ученик сыграет произведение по нотам со многими, уже отложившимися в моторной памяти ошибками. Если даже педагог будет поправлять его после каждой неверной ноты, соотношение получится «пятьдесят на пятьдесят» для данного урока; но ведь дома ученик много раз играл неправильно, и общее соотношение станет уже совсем неблагоприятным.

Далее обычно начинается процесс, который педагог и ученик считают выучиванием произведения, но который по сути является уже переучиванием неверно выученного ранее, что, как известно, занимает во много раз больше времени, чем процесс первичного выучивания. Обучение, совершающееся таким образом, можно графически представить в виде зигзага, который в конце концов приведет к цели, но это будет очень нескоро. Как отличается от зигзага прямая или хотя бы волнистая линия!

Но вот произведение выучено со всеми верными нотами, после этого проведена большая работа по передаче содержания произведения в целом и в деталях, и музыкант выходит на сцену, давно забыв о незначительных текстовых ошибках, когда-то сопровождавших первый этап работы.

Осознание особой ответственности, всегда сопутствующее эстрадному выступлению, «открывает» большое количество обычно закрытых каналов сознания, включая все когда-то совершенные «записи» со случайными ошибками. Любые из этих ошибок, неверных движений, совершенных при разборе, могут проявиться в исполнении – это и есть знаменитая сценическая «мазня».

Конечно, увидеть или еще каким-то точным образом зафиксировать эти процессы пока невозможно, поэтому о них можно говорить только предположительно. Но многие музыканты-педагоги именно так расценивали последствия ошибок первого периода работы – к примеру, С. Е. Фейнберг, который специально изучал эти процессы [7].

Возможно, тайна таких качеств, как невероятно быстрое выучивание произведений и минимальное количество фальшивых нот на сцене, свойственных великим музыкантам (и даже из них – не всем!), как раз и заключается в том, что у них процесс выучивания текста представляет собой прямую линию. Играя в том темпе, в котором все ноты свободно могут быть сыграны правильно, попадая пальцем в середину клавиши (об этом говорили многие пианисты) во избежание случайных зацепок, они сразу запоминают верный вариант и только его. Остальное – уже дело великолепной памяти и прочих выдающихся способностей.

Привычка играть аккуратно всегда, в том числе при разборе произведения и вообще на первом этапе работы, формируется чаще всего в детстве. Так, по-видимому, занимался Гилельс, первый педагог которого очень много внимания уделял технике.

Что же касается Рихтера, который начал профессиональную фортепианную карьеру как раз очень поздно, то он, видимо, демонстрировал возможности поиска наиболее целесообразных методов самостоятельной работы уже в зрелом возрасте. Г. Г. Нейгауз особо отмечал такое качество Рихтера: встретившись с технической трудностью, Рихтер не распределял ее преодоление по различным временным этапам, а занимался только ею до тех пор, пока проблема не будет решена раз и навсегда. Многие музыканты, которым случалось слышать, как занимается Рихтер, отмечали, что он мог один пассаж учить на протяжении нескольких часов; видимо, больше он уже к нему никогда не возвращался.

Г. Г. Нейгауз, сопоставляя этот метод с обычным, распространенным, при котором обучающийся, немного поработав над трудным эпизодом, оставляет его «до следующего раза» (известно его сравнение такой работы с кастрюлей воды, которую, вместо того чтобы один раз довести до кипения, отставляют много раз, давая воде остыть), называл его самым правильным способом работы музыканта [4].

В этом методе освоения технической трудности сразу, в один «заход», есть и такой момент: ведь в то время, когда музыкант занимается одним-единственным эпизодом, он точно соблюдает текст этого эпизода. Все случайные ошибки, небрежности, неточности случаются как раз тогда, когда музыкант играет текст

подряд, не ставя никакой особой задачи; так, вообще играет. При работе же целенаправленной, посвященной одномоментному овладению одним эпизодом такие ошибки исключены.

Обычных, невыдающихся музыкантов могут выручить те же методы работы. Прежде всего, это темп, который должен быть на этапе разучивания настолько медленным, чтобы в нем все получалось правильно. По мере овладения текстом темп будет ускоряться, но принцип должен быть сохранен: ускоряться настолько, чтобы не было ошибок. Далее, необходимо взять на вооружение и нейгаузовскую «кастрюлю воды», которую следует доводить до кипения сразу.

Достаточно в сравнении с этим взглянуть внимательно на процесс черновой работы подавляющего числа обучающихся – школьников, учащихся училищ, студентов, – и может возникнуть удивление по поводу того, как они в результате работы, сопровождающейся огромным числом повторяющихся ошибок, в конечном счете могут хоть что-то выучивать правильно.

Завершить разговор о психологических основах обучения музыкантов разной степени одаренности хочется цитатой Г. Г. Нейгауза, рассуждавшего о превосходствах пианистов, которых природа наградила замечательными руками (на месте строения рук и вообще технических способностей может быть любая другая способность): «Вы видели слепки рук Листа, Антона Рубинштейна и других. Посмотрите на руки наших сильнейших современных пианистов-виртуозов: Рихтера, Гилельса, Горовица… Вы сразу, по первому впечатлению убеждаетесь в том, что это руки особой, *редкостной* и исключительной приспособленности к фортепианной игре в большом масштабе. Генезис таких исключительных рук двоякий: во-первых, человек рождается с талантом и превосходными руками (а сие, как известно, от нас не зависит), во-вторых, так как он талантлив, то есть любит и хочет играть (а талант, повторяю, – это страсть), то он играет много, играет верно, правильно, хорошо играет и поэтому наилучшим образом *развивает* свои от природы уже прекрасные руки (а это уже от нас зависит). Так настоящий пианист становится тем, кто он есть: если пианисты с неудобными руками не могут ему подражать в первом пункте, пусть подражают во втором, – хорошие результаты не замедлят сказаться» [4. С. 100].

Литература

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. , 1947.

2. Коган Г. М. Ферруччо Бузони. М. ,1964.

3. Монсенжон Б. Рихтер: Диалоги. Дневники. М. , 2003.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. , 1988.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. , 1997.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2002.
7. Фейнберг С. Е. Путь к мастерству / Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 1. М. , 1965. С. 78-127.
8. Цыпин Г. М. Исполнитель и техника. М. , 1999.
9. In memoriam. Emil Gilels. M. , 2009.

10. МУЗЫКОТЕРАПИЯ

10.1. История музыкотерапии

Возникновение музыкотерапии относится к началу истории человечества. Музыка, используемая в обрядах заклинания богов, постепенно приобретает магический характер и становится способом лечения от болезней. Инстинкт самосохранения древнего человека, попытки избавиться от опасных болезней приводят к применению музыки в качестве лечебного средства.

В заклинаниях богов и духов использовалось суггестивное воздействие ритма. Ритмичные удары по камню или по бревну, постепенно ускоряющийся или замедляющийся темп вызывали у людей заметные телесно-двигательные реакции. Эффект ритмического воздействия усиливался пением заклинателя или колдуна. Со временем мелодические интонации, повышающиеся или понижающиеся, исполняемые в определенном ритме и различных темпах, становятся частью обрядов магического лечения. Магическое пение с игрой на простейших музыкальных инструментах в сочетании с движением превращается в ритуал, тайное магическое средство. Музыка становится символом могущества мага, врачевателя в человеческом обществе.

Древняя медицина, врачевание неотделимы от искусства, мифологии, философии, естествознания. Эти области научного знания в дальнейшем отделились от медицины, но в Древнем мире составляли содержание врачевания.

Лечебное влияние музыки широко использовалось в Древнем Египте, Древней Греции, Древнем Риме. Сохранились сведения о том, что в Древнем Египте лечили людей с помощью музыки во время катания на лодке по Нилу. Уже в то время в Древнем Египте существовало три типа целителей, использующих музыку: заклинатели (колдуны), жрецы и врачи. В истории остались имена музыкантов, прославившихся как целители: в Египте – Шебут-м-Мут, Имхотеп. В Греции были известны врачи и музыканты: Эскулап, Орфей, Тимотей; в Аравии – музыкант и целитель Аль Фараби. Особое место в развитии музыкотерапии принадлежит Древней Греции. Древние греки признавали терапевтическое значение музыки и использовали его. Греческая муза Евтерпа является покровительницей музыки, Бог солнца Аполлон – богом музыки и медицины. Музыка использовалась в ритуальном пении: больных людей заставляли петь по нескольку часов в день. С лечебной целью пели также колыбельные песни. О лечении музыкой в Древней Греции известно из высказываний и теорий Пифагора, Платона, Аристотеля. Основные положения античных теорий стали основой музыкотерапии.

Пифагором введено понятие «эвритмии», что означает человеческую способность находить ритм в жизнедеятельности. Если музыка выражает порядок и гармонию Космоса, то она может передать космический ритм человеку, создать внутренний порядок и гармонию в его душе. Пифагор считал музыку панацеей от всех болезней души и тела. С помощью различных мелодий, ритмов, ладов Пифагор успокаивал скорбь и гнев, снимал раздражительность и страх. Другими словами, музыка была своего рода «целебным составом». Такую работу Пифагор называл «музыкальным врачеванием».

Платон также рассматривал музыку в качестве средства гармонизации человека с самим собой, с обществом, указывал на целебное воздействие музыки и пения. Для снятия головной боли он использовал лекарство в сопровождении пения: считалось, что без пения лекарство теряет свою силу. Неоднозначным было его отношение к музыке, предназначенной для удовольствия. По мнению Платона, такая музыка становится началом нравственного и физического упадка.

Идеи Пифагора и Платона получают дальнейшее развитие в работах Аристотеля. Он признавал ценность музыки для медицины, указывал на различное воздействие музыкальных ладов и музыкальных инструментов на человека. «Ритм и мелодия содержат в себе ближе всего приближающиеся к реальному отображению гнева и кротости, мужества и умеренности и всех противоположных им свойств, а также нравственных качеств. Это ясно из опыта: когда мы воспринимаем нашим ухом ритм и мелодию, у нас изменяется душевное настроение», – продолжает размышление Аристотель [8. С. 92]. Изучая музыкальные лады, оказывающие изменения на состояние человека, Аристотель делит их на три типа: этические, практические, энтузиастические.

Этические лады, по его мнению, обладают наибольшей воспитательной направленностью. К этой группе отнесен дорийский лад, воспитывающий мужественность, стойкость, уравновешенность. Лидийский и ионийский лады характеризовались Аристотелем как изнеженные, лирические.

Практические лады отличала способность оказывать воздействие на огромную аудиторию: их использовали в театральных представлениях, трагедиях, хоровом пении.

Энтузиастические лады вызывают вакхический восторг, возбуждение, состояние экстаза. Примером служит фригийский лад или лад Диониса, в котором чаще сочинялись дифирамбы в честь бога вина и веселья. Аристотель писал: «Слушая одни лады, например миксолидийский, мы испытываем более жалостливое и

подавленное настроение, слушая другие, менее строгие лады, мы в нашем настроении размягчаемся; иные лады вызывают у нас по преимуществу среднее, уравновешенное настроение; последним свойством обладает, по-видимому, только один из ладов, именно дорийский. Что касается фригийского, то он действует на нас возбуждающим образом» [там же].

Аналогичные предписания существовали для исполнителей на музыкальных инструментах. Преимущество в эпоху Античности отдавалось кифаристике, т. е. музыке, исполняемой на струнных музыкальных инструментах: кифаре, лире. Лира считалась инструментом наиболее подходящим для песен и псалмов. По-разному оценивалось звучание флейты: по мнению Аристотеля, флейта очищает эмоции. Однако с точки зрения пифагорейцев, этот инструмент считался недостойным свободнорожденных граждан. Менее рекомендовалась музыка, исполняемая на бубнах, тимпанах, авлосе. Воздействие музыки сравнивалось с таким интенсивным лечебным воздействием, как прием сильнодействующих лекарств.

Аристотелем разработана концепция катарсиса, или очищения души, согласно которой искусство может освободить человека от болезненных переживаний и негативных эмоций. Им указана возможность нормализации психической жизни человека посредством восприятия произведений искусства – эта идея сохраняет свое значение в музыкальной психологии и психотерапии до настоящего времени.

Традиции использования музыки с лечебной целью у греков заимствуют древние римляне. Римский врач Гален советовал применять музыку даже при укусах ядовитых змей. Были случаи, когда музыку использовали при лечении тарантизма (болезнь от укуса ядовитого паука-тарантула).

Под звуки тамбурина с бубенцами больные прыгали и танцевали до полного изнеможения. Считалось, что таким образом из организма выводится яд. Благодаря такому своеобразному лечению возник танец тарантелла. Античная литература содержит множество сведений о чудесных исцелениях; избавлении от подагры, чумы, депрессии, головной боли и т. д.

Но если в эпоху Античности музыкотерапия рассматривалась как лечебное средство от самых разных болезней, то в эпоху средневековья эти традиции исчезают, и музыкотерапия приходит в упадок. Только в период Ренессанса снова обращаются к практике музыкотерапии, используя ее при нервных расстройствах в лечении меланхолии и истерии.

В XVII – XVIII веках учение о лечебном воздействии музыки

получило новое название «*Iatromusica*». Из теорий Античной Греции были заимствованы представления о гармонии космоса, воздействующего на человека, но в новом значении. Новое направление музыкотерапии изучает биохимические процессы человеческого тела, физиологические реакции при восприятии музыкальных произведений: изменения пульса, ритма дыхания в зависимости от высоты звука, интонационных особенностей мелодии, гармонии, темпа, динамики, тембров и других средств музыкальной выразительности. Практика музыкотерапии этого времени была связана с теорий аффектов: устанавливались отношения между темпераментом человека и характером предпочтения определенной музыки. Один из наиболее перспективных подходов для дальнейшего развития музыкотерапии указан А. Кирхером в труде «*Phonurgia Nova*» (1684): воздействие музыки на человека объясняется как физиологический процесс.

Этот подход получит дальнейшее развитие: влияние музыки будет описываться как психофизиологическое воздействие на сферу бессознательного.

Интерес к музыкотерапии возрастает во второй половине XIX века: она начинает использоваться в психотерапии. Предпринимаются попытки осмыслить воздействие музыки в медицинской практике, так как музыка, благодаря огромному эмоциональному воздействию на человека, является мощным средством релаксации и показателем начинающегося выздоровления.

В России музыкотерапия начинает использоваться как средство лечения неврозов также в XIX веке (В. М. Бехтерев). В XX веке В. А. Гиляровский разрабатывает лечебную ритмику для детей и взрослых (1936). На ее основе Ю. А. Флоренская и Н. С. Самойленко создают систему лечебной логопедической ритмики для заикающихся детей (1937). Помимо этого, музыкотерапия начинает использоваться в санаторном лечении для улучшения общего состояния пациентов, независимо от пола и возраста.

Отношение к музыкотерапии меняется в середине XX века. В 1948 г. А. Понтвик основал шведскую школу музыкотерапии. В этом же году возникает психоаналитическая концепция музыкотерапии в США. *Американская концепция музыкотерапии* исходит из основных положений ортодоксального психоанализа З. Фрейда (*L. Satin, J. Massermann*) и представляет клиническое направление. Другое его название – «музыкальная фармакология». Особенностью данного направления является уровневый принцип: от воздействия простых форм музыки пациент осуществляет переход к сложным музыкальным формам.

Содержание этого направления составляют «лечебные каталоги» и описание результатов воздействия различной музыки, ее видов, стилей, жанров на человека.

Шведская музыкотерапия исходит из концепции психорезонанса, основу которой составляет учение К. -Г. Юнга. Согласно концепции психорезонанса, музыка способна проникать в более глубокие слои психики, чем слово. Глубинные слои психики приходят в резонанс с гармоническими формами музыки и проявляются внешне в поведении человека. Пациент вспоминает травмирующую ситуацию, и его словесные высказывания, невербальная активность становятся материалом для анализа. Так с помощью музыки пациент приходит к переживанию катарсиса.

Немецкая школа музыкотерапии использует сочетание музыки с терапией сна при невротических расстройствах и в комплексном лечении пациентов. Теоретические исследования проводятся с момента основания секции музыкотерапевтов в Лейпциге в 1969 г.

Заметим, что вторая половина XX века характеризуется не только расширением «географии» музыкотерапии, но и увеличением исследований как теоретического, так и клинического направлений.

В 1958 г. центр музыкотерапии создается в Вене, а Венская музыкальная академия вводит музыкотерапию в качестве учебного предмета. Выпускники академии получают специальность музыкотерапевта.

В 1968 г. основывается музыкотерапевтическое сообщество, в которое вошли Норвегия, Дания, Швеция, Финляндия, Исландия. В Европе заслуживает внимания деятельность трех музыкотерапевтических центров: в Лондоне, Копенгагене, Роттердаме.

В 1969 г. в Париже открывается институт, который готовит музыкотерапевтов. В Чехии музыкотерапия используется при лечении заикания у детей (З. Матейова, С. Машура) [4].

В нашей стране музыкотерапия используется в санаторном лечении, в психиатрии и изучается как учебная дисциплина. Клинико-терапевтическое направление музыкотерапии нашло отражение в диссертационном исследовании Л. С. Брусиловского. Музыкотерапию наряду с эстетотерапией, библиотерапией, хобби-терапией, ландшафтотерапией и др. в составе «терапии творческим самовыражением» исследует Е. М. Бурно [1]. Терапия творческим выражением помогает невротической личности пережить состояние катарсиса. Пациенту, осознавшему радость творчества, открываются возможности для личностного роста.

Теорию и практику музыкальной психотерапии изучает В. И. Петрушин. Им написано учебное пособие для студентов, представлена история музыкальной психотерапии, охарактеризованы основные теоретические положения, практические методики работы [6]. С 2006 г. проводится обучение основам музыкальной психотерапии для учителей музыки.

Музыкотерапия конца XX века характеризуется одновременным сосуществованием множества научных направлений, школ, созданием многочисленных центров музыкотерапии, осуществляющих подготовку специалистов. Однако значительное количество исследований по музыкотерапии можно разделить на две большие группы: *клиническая и оздоровительная музыкотерапия*.

Клиническая музыкотерапия направлена на лечение неврозов, депрессии, заикания, аутизма, нарушений психического развития или двигательной моторики детей, а также используется как составляющая комплексного лечения. Данное направление представлено клиническим психоанализом, восстановительной медициной, лечебной и специальной педагогикой.

Оздоровительная музыкотерапия базируется на идеях музыкального воспитания Б. В. Асафьева, Б. Яворского, К. Орфа, З. Кодаи, включает элементы психотерапии (релаксация, суггестия, импровизация) и применяется с целью личностного роста и развития человека, а также для достижения релаксации, снятия негативных эмоциональных состояний, последствий стрессов. Это направление музыкотерапии изучает музыкальная психология. Современные исследования проводятся в различных направлениях: изучается рецептивная и креативная музыкотерапия, вокалотерапия. В рецептивной музыкотерапии исследуется проблема восприятия музыки. Креативная музыкотерапия направлена на самовыражение, развитие творческих качеств личности в музыкальной, танцевальной, изобразительной деятельности. Вокалотерапия использует оздоровительные свойства классического пения (С. В. Шушурджан).

Отметим, что оздоровительная музыкотерапия успешно применяется в работе с людьми, которые являются здоровыми или не считаются больными, но нуждаются в психологической эмоциональной настройке (Г. Г. Декер-Фойгт, А. Менегетти и др.). Для таких людей музыка, выступая средством коммуникации, усиливает процессы познания, человеческие чувства, музыкальные переживания. К оздоровительной музыкотерапии относится и музыкально-педагогическая коррекция деятельности

учащихся, т. е. система воспитательных воздействий с целью развития способов творческой деятельности и самовыражения в художественном творчестве.

10.2. Общая характеристика музыкотерапии

Музыкотерапию изучают восстановительная медицина, психология, специальная и лечебная педагогика, музыкальная психология. Музыкотерапия обладает большими возможностями как метод лечения без различий возраста, пола, образования и социальной принадлежности.

С одной стороны, музыка, выступая средством коммуникации, усиливает эмоциональный характер восприятия, человеческие чувства, музыкальные переживания, процессы познания. В этом случае музыка «выступает как “ласкающий элемент” внешнего мира, проникающий прямо внутрь человека и составляющий его второе Я», – пишет З. Матейова [4. С. 47]. Музыка как коммуникативная система, как невербальная коммуникация в области чувств и человеческих отношений воздействует более результативно, чем языковое общение. С другой стороны, музыка способна оказывать лечебное воздействие на патологические изменения, на психосоматическое состояние человека. Ритм, мелодия, гармония проникают в глубины человеческой психики. Человек непосредственно реагирует на ритм непроизвольными телесно-двигательными реакциями, процессами дыхания, сердцебиения и др. Такая способность музыки послужила основой для возникновения нового научного направления – музыкотерапии или лечения музыкой.

Теория и практика музыкотерапии очень разнообразны: музыкотерапия в европейских странах развивается в русле теоретических исследований, в США – больше используется в клинической практике. Одни исследователи включают музыкотерапию в состав психотерапии как вспомогательное средство, используемое в клиническом лечении (Б. Швабе, К. Келер, К. Кениг). Музыкотерапия может снять страх перед врачебной процедурой, уменьшить тревогу, устранить изоляцию человека в обществе, наладить социальные контакты посредством гармонизирующего характера музыки. Другие исследователи считают музыкотерапию самостоятельным научным направлением, не зависящим от психотерапии (А. Понтвик). Однако все музыкотерапевты согласны с тем, что значение музыки как психотерапевтического средства нельзя абсолютизировать. Музыка не может заменить лекарство или хирургическое вмешательство, но может использоваться в

комплексе с медикаментозным лечением.

К настоящему времени выявлены *основные направления* использования музыкотерапии. Музыкотерапия используется:

– как средство преодоления неврозов, снятия тревоги, уменьшения раздражительности и депрессии, т. е. оптимизации эмоционального мира человека;

– как вспомогательное средство в психотерапии для релаксации, в аутогенной тренировке;

– как коммуникативное средство межличностного общения в группе;

– как средство эстетизации и гармонизации больничной среды: в акушерстве, стоматологии, хирургии;

– как средство развития творческого воображения и фантазии, в терапии творческим самовыражением.

Музыкотерапия выполняет основные функции:

1) регулятивную;

2) коммуникативную;

3) реадаптационную.

Регулятивная функция состоит в позитивном воздействии музыки на ритмы сердца, дыхания, что снимает отрицательные последствия стрессовых ситуаций, эффективно действует в сочетании с двигательными упражнениями. *Коммуникативная функция* способствует налаживанию межличностного общения в группе, с другими людьми, оказывает влияние на чувства и переживания, ведет к ослаблению негативных эмоций, переживанию катарсиса.

Реадаптационная функция возвращает к здоровому образу жизни, формирует позитивное настроение, оптимизм, «омузыкаленное» восприятие мира.

Основным содержанием музыкотерапии является *восприятие музыки.* По мнению В. И. Петрушина, восприятие музыки есть «процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальное произведение композитором и воспроизведенных исполнителем» [6. С. 54]. Как известно, музыкальный образ отличается вариативностью, его словесное выражение может весьма различаться у разных людей. Возникающие ассоциации в процессе восприятия музыки представляют собой проекцию внутреннего мира, а вербализация ассоциаций дает богатый материал для выявления подавленных переживаний и конфликтов. Эффект, который оказывает восприятие музыки, часто зависит не от музыкального произведения, а в большой степени от психологических особенностей человека, его прошлого опыта.

В музыкотерапии существует правило анализа

ассоциативного материала: человек выговаривает свои беды и воображаемые образы, а музыкотерапевт предлагает их расшифровку. «Вспоминать, повторять, прорабатывать» – это важнейший постулат в музыкотерапии, благодаря которому обращается внимание на воспоминания о людях, о чувствах или о ситуациях. Обычно человек, прослушав музыку, вспоминает о ситуациях или о каких-либо лицах. И чем лучше было его отношение к ситуации, тем приятней кажется музыка, связанная с ней, и, наоборот, при воспоминании о негативной ситуации вспоминаются и негативные чувства.

Считается, что эмоциональная отзывчивость на музыку и потребность в ней связаны не только с наличием музыкальных способностей, но и с уровнем нейротизма, т. е. тревожности и чувствительности человека в сочетании с неуверенностью в себе. У таких людей ярко проявляются эмоциональные реакции. Снижение нейротизма и тревожности происходит при прослушивании печальной музыки. Поэтому ее рекомендуется слушать при таких состояниях (В. И. Петрушин). Звучание радостной музыки для уменьшения тревожности может вызвать обратный эффект, т. е. увеличить тревожность (Дж. Альтшуллер).

Выявлено наличие зависимостей между личностными особенностями, уровнем образования, возрастом человека и его музыкальными предпочтениями [6]:

– экстраверты в большинстве предпочитают легкую эстрадную музыку; интроверты – серьезную академическую музыку;

– люди, имеющие гуманитарное образование, отдают предпочтение музыке интеллектуального склада, в отличие от людей с техническим образованием;

– ассоциативно-образное восприятие музыки ярче выражено у женщин, нежели у мужчин;

– люди, в основном, склонны отдавать предпочтение музыке своей молодости.

В тоже время с ростом музыкального опыта, расширения кругозора происходит развитие музыкальных способностей. Слушателям начинает нравиться музыка, далекая от их природного темперамента. Поэтому одно из направлений зарубежной музыкотерапии представлено «лечебными каталогами» самых различных музыкальных произведений.

Психотерапевтический эффект от восприятия музыки может проявляться в разрядке внутренних переживаний, выраженных во внешних движениях: покачивании рук, корпуса и др. Эмоциональное переживание музыки оживляет воспоминания, один образ ассоциируется с другими образами, перед человеком

мысленно разворачивается его собственная жизнь. «Проживание» неких забытых событий, возникших в результате ассоциаций, и является основным методом лечения в психоанализе. Как под воздействием звуковой волны может разрушиться мост, так и в этом случае, музыкальные вибрации разрушают психодинамический комплекс, вызвавший невротическое заболевание.

Рекомендуется подготовить слушателя перед восприятием музыки. Надо удобно сесть, расслабиться, сосредоточиться на восприятии музыки. Из реального мира «перенестись» в воображаемый мир настроений, образов. Можно вызвать медитативное состояние: зажечь свечу, музыку слушать и «вдыхать», как аромат звуков, почувствовать ее кожей, всем телом от головы до кончиков пальцев. Мелодию можно представить «тропинкой», по которой можно зайти во все уголки своей души. Полезно представить, как сам дирижируешь музыкой, исполняешь ее. Медитативное восприятие музыки снимает травмирующие переживания. Заканчивать восприятие музыки лучше дискуссией, обобщенными категориями, переживанием единения с природой, с другими людьми, человечеством, Космосом. Можно восприятие музыки сочетать с показом картин, художественных слайдов, с литературными и поэтическими произведениями, созвучными содержанию музыкального произведения.

На практике неизбежно встает проблема выбора музыкальных произведений для лечения пациентов. Охарактеризуем несколько различных подходов к ее решению: теорию *izo*– и *level*-принципов (Дж. Альтшуллер), динамический принцип (*Ch. Kohler*), принцип комплексного подбора музыкальных программ (Б. Швабе), принцип самостоятельного выбора «своей» музыки (Г. Г. Декер-Фойгт), выбор музыки на основе модели эмоций и теста *MMPI* Миннесотского университета (В. И. Петрушин) [2, 3, 4, 6]. В зарубежной музыкотерапии Дж. Альтшуллер сформулировал теорию *izo*– и *level*принципов. Если музыка созвучна эмоциональному настроению пациента, то она подобрана в соответствии с *izo*-принципом. Если музыка постепенно усложняется, влияет на изменение эмоционального состояния, это *level*-принцип. Практическими наблюдениями установлено: музыка барокко вызывает чувство уверенности и покоя; романтическая музыка высвобождает эмоции; народная музыка активизирует и гармонизует эмоциональное состояние. Таким образом, для того, чтобы изменить эмоциональное состояние пациента, необходима музыка различных жанров, видов, стилей: классические и романтические произведения, популярные арии из опер, рок-оперы, джазовые сюиты и др.

Ch. Kohler описывает динамический принцип выбора музыкальных произведений, включающий два этапа: первый этап восприятия музыки направлен на достижение релаксации; второй этап – на активизацию психического равновесия пациента, гармонизацию его внутреннего мира.

Принцип комплексного подбора музыкальных программ осуществляет в практической деятельности Б. Швабе. Такие программы подбираются продолжительностью на две или три недели музыкотерапии. Программы включают произведения композиторов-классиков: И. С. Баха, А. Вивальди, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона и др. Занятия проходят ежедневно не более пятнадцати минут, в одно и то же время. После этого пациенты письменно отвечают на вопросы, касающиеся характера собственных музыкальных переживаний, возникших чувств и ассоциаций.

Отметим, что обширная практика музыкотерапии позволила выявить основные критерии отбора музыкальных произведений. Приведем их ниже с небольшими комментариями.

1. Накопленный богатейший эмпирический материал дает основания говорить, что музыкальные произведения XVIII–XX веков оказывают положительный лечебный эффект. Музыка И. С. Баха представляет огромную терапевтическую ценность. Благодаря тому, что эта музыка воплощает гармонию, порядок, человеческое могущество, она гармонизирует состояние пациентов. Музыка В. А. Моцарта, Л. Бетховена, И. Брамса дает хороший эффект в лечении депрессии. Сонатно-симфоническая музыка этих композиторов пробуждает к деятельности, высвобождает реакции катарсиса. Музыка Ф. Шопена, Ф. Листа, К. Дебюсси также оказывает успокаивающее действие. Произведения М. Мусоргского, П. Чайковского, А. Дворжака благотворно действуют на пациентов с шизоидной структурой невроза и т. д.

2. Предпочтение в музыкотерапии следует отдать инструментальной музыке, не связанной с текстом (в отличие от вокальной музыки). Камерная и симфоническая музыка открывает большие возможности для ассоциирования, работы воображения и фантазии.

3. Незнакомой музыке отдается предпочтение перед знакомой, по той причине, что знакомая музыка может вызвать нежелательные воспоминания, нарушить лечебный эффект.

4. Музыкальное произведение должно вызывать у пациента эмоциональный отклик, быть личностно значимым.

Совершенно иной подход предлагает Г. Г. ДекерФойгт: каждый пациент выбирает «свою» собственную музыку. По его мнению, когда человек слушает музыку, он всегда вспоминает

ситуацию или людей, с ней связанных. Чем лучше было отношение к ситуации или лицам, тем с большим удовольствием пациент вспоминает о них, и тем больше нравится музыка, вызывающая приятные воспоминания. И, наоборот, при воспоминании о негативной ситуации вспоминаются и негативные чувства, которые переносятся на музыку. Он пишет: «И нравится ли нам слушать государственный гимн и марши, претит ли это нам; восхищаемся ли мы хард-роком или музыкой для медитации, церковными хоралами или танцевальной музыкой, – мы всегда на бессознательном уровне вспоминаем то, что было “раньше”, много раньше, в нашей жизни» [3. С. 91].

В отечественных исследованиях В. И. Петрушин описывает не менее интересный подход к выбору музыкальных произведений: на основе модели эмоций и теста *MMPI* Миннесотского университета. Тест *MMPI* содержит десять шкал, характеризующих различие психологических состояний у людей: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранойя, психастения, шизофрения, гипомания, интроверсия (шкала мужественности-женственности опущена). Музыка, ее язык оказывают влияние на все перечисленные состояния. Приведем пример: шкала вторая – депрессия. Человек, имеющий высокие баллы по этой шкале, живет с ощущением неуспеха, неуверенности в себе, обладает низкой самооценкой, избегает принятия решений и т. д. Эмпирическими исследованиями установлено, что состояние депрессии снимают или уменьшают музыкальные произведения скорбного характера, например:

С. Рахманинов. Музыкальный момент *h-moll*;

Ф. Шопен. Прелюдия *e-moll*;

П. Сарасате. Цыганские напевы и др.

При этом В. И. Петрушин подчеркивает, что выбор музыкальных произведений в музыкотерапии остается субъективным и требует дальнейшего изучения.

Таким образом, одним из основных критериев отбора музыкальных произведений в музыкотерапии является *эффективность индивидуального воздействия музыки* на пациента. Поэтому работа психотерапевта требует постоянного поиска новых музыкальных произведений.

10.3. Методики музыкотерапии в лечении детей

Музыкотерапия использует самые разнообразные *методы* лечебно-воспитательного воздействия на пациентов. В том числе используются методы других психотерапевтических подходов: элементы психоанализа, гештальттерапии, групповой психотерапии, танцевальной терапии, медитации, дыхательные упражнения, аутогенная тренировка, импровизация, занятия ритмикой.

Различают *пассивную и активную форму музыкотерапии*.

Пассивная форма сводится к восприятию музыкальных произведений, соответствующих эмоциональному состоянию человека. Эта форма музыкотерапии используется в сочетании с дыхательными упражнениями, ритмикой, сопровождается показом произведений живописи. Воздействие музыки при этом может выражаться двояко: с одной стороны, вызывать релаксацию, с другой – производить стимулирующий эффект, этическое и эстетическое действие, формировать положительное отношение к новым жизненным ценностям, новые психологические установки.

Активная форма музыкотерапии характеризуется непосредственным участием самого пациента в исполнении произведений. Активная форма выражается разнообразными вокальными, инструментальными, речевыми, драматическими, двигательными, изобразительными проявлениями, к которым относятся хлопки, ритмичные постукивания, пение в хоре, игра на музыкальных инструментах, простейшая импровизация голосом и т. д. Активная форма хорошо отрабатывает коммуникативные навыки, самоконтроль, выдержку, широко используется в лечебной и специальной педагогике, в музыкально-педагогической коррекции учебной деятельности и поведения учащихся.

Вопросы лечения детей средствами музыкотерапии изучают З. Матейова, С. Машура [4]. Ими описаны следующие методики работы в лечении детей от заикания, показавшие свою эффективность.

Данные методики, по нашим наблюдениям, могут успешно использоваться в художественном образовании детей с целью творческого самовыражения:

1) двигательное расслабление и слияние с ритмом музыки;

2) музыкально-двигательные игры и упражнения;

3) психосоматическая релаксация с помощью музыки;

4) пение;

5) игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация;

6) рецептивное восприятие музыки;

7) музыкорисование;

8) пантомима;

9) двигательная драматизация под музыку;

10) музыкальные рассказы;

11) игры с куклой-бибабо (тряпичная кукла);

12) дыхательные упражнения под музыку.

Рассмотрим их более подробно.

1. *Двигательное расслабление и слияние с ритмом музыки* используется с целью релаксации. Способность человека подчиняться ритму проявляется спонтанно, вызывает чувство эвритмии, синтонности телесного движения с музыкальным ритмом. Переживание равномерности ритма обеспечивает полное психическое расслабление, оказывает успокаивающее, гармонизирующее действие. Положительные эмоции, вызванные слиянием ритма движения и ритма музыки, воздействуют на дыхание, пульс. Двигательного расслабления можно достичь в расслабленном положении сидя или лежа на ковриках (например, на занятиях хореографией) для снятия мышечного напряжения. Для выхода из состояния двигательного расслабления подбираются контрастные произведения: в подвижном темпе, с упругим ритмом и яркой динамикой.

2. *Музыкально-двигательные игры и упражнения* стимулируют и концентрируют внимание, готовят к неожиданной смене движений по звуковым сигналам. Внезапные звуковые сигналы могут изменить процесс игры, поведение ведущего или группы. Для проведения музыкально-двигательных игр и упражнений широко применяются простейшие музыкальные инструменты, игрушки, спортивные снаряды, костюмный реквизит. Игры обеспечивают развитие мелкой моторики и координации движений учащихся, создают условия для развития навыков общения, становятся источником новых впечатлений и переживаний, формируют механизмы адаптации.

Содержание музыкально-двигательных игр подбирается в соответствии с возрастом и интересами детей: это могут быть групповые подвижные игры, ритмические загадки и др. Музыка, наиболее предпочтительная для игры, имеет четкий ритм, подвижный темп, запоминающуюся мелодию: подходят классические, фольклорные, танцевальные произведения. Лучше, если музыку исполняет учитель, который может произвольно

изменить темп, динамику в зависимости от игровой ситуации.

Музыкально-двигательные игры активизируют творческое самовыражение учащихся, а благодаря разнообразию форм являются одним из самых любимых ими видов деятельности.

3. *Психосоматическая релаксация с помощью музыки* (музыкальная релаксация). Данную методику хорошо использовать в групповой музыкотерапии. Музыка представляется как «звуковое поле» с потоком свободных ассоциаций. Успокаивающее, гармонизирующее воздействие музыка оказывает своим регулярным метром, умеренным темпом, спокойным характером мелодии. Для этой методики подходит классическая музыка и музыка эпохи барокко и классицизма: произведения А. Вивальди, И. С. Баха, В. А. Моцарта. Для достижения релаксации рекомендуется закрыть глаза и принять удобную позу. В конце сеанса, который продолжается 10-20 минут, музыка становится громче, глаза открываются, выполняется несколько дыхательных упражнений. Музыкальную релаксацию можно использовать в сочетании с аутогенной тренировкой при лечении тревожности, снятия последствий стрессовых ситуаций, сочетать с показом картин, художественных слайдов или с поэтическими произведениями, созвучными содержанию музыки.

4. *Пение* вызывает музыкальное переживание, развивает эмоциональность детей, способствует групповому общению. Пение можно совмещать с танцами, драматическим действием, музыкальными рассказами.

Песни подбираются в соответствии с возрастом, диапазоном детского голоса, т. е. доступные для понимания, вызывающие эмоциональный отклик. Учащиеся могут сочинить собственную песню: первое предложение мелодии и поэтического текста придумывает учитель, а далее продолжают учащиеся. Песни собственного сочинения исполняются с радостью, вызывают удовольствие.

5. *Игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация* дополняет музыкально-двигательные игры и упражнения. Используют два основных способа: 1) способ «телесной игры»: хлопки, щелчки, легкие постукивания и др. ; 2) способ простейшей музыкальной импровизации на музыкальных инструментах К. Орфа.

Первый способ развивает чувство ритма, усиливает двигательную, вокальную и речевую активность, координирует движения. «Телесную игру» можно использовать как ритмическое сопровождение при пении, как способ общения в групповых играх, музыкальных рассказах, играх-драматизациях, как подготовку к музыкорисованию.

Второй способ игры на детских музыкальных инструментах К. Орфа позволяет детям сочинять элементарную музыку, простейшую импровизацию. «Импровизация на музыкальных инструментах означает в психотерапии возможность избавиться от чего-то мучающего нас, чтобы обрести лучшее. Человек играет на своем инструменте то, что он не может сказать. Используя инструмент как средство самовыражения, он озвучивает, а затем и вербализует то, что отображает внутренний мир его души», – указывает Г. Г. ДекерФойгт [3. С. 169].

Дети легко осваивают игру на барабанах, тимпанах, деревянных колотушках, колокольчиках, тарелках, треугольниках, бубнах, кастаньетах, металлофонах и др. Игра на этих инструментах не требуют специальной подготовки, но заменяет словесное выражение чувств, освобождает подавленные эмоции. Простейшая импровизация начинается с детских считалочек, ритмической декламации, пения. С помощью инструментальной игры можно создать ситуацию «разговора» или «ссоры» между разными музыкальными инструментами, или поиграть в «эхо».

6. *Рецептивное восприятие музыки* применяется с целью расслабления и положительной стимуляции в состоянии физического покоя. Б. Швабе указывает на большие возможности данного терапевтического метода: он стимулирует познавательные функции, переживание катарсиса с последующим лечебным эффектом. Музыкальные переживания личности, направленные на осознание собственного внутреннего мира, отвлекают от негативных состояний.

Г. Г. Декер-Фойгт в процессе рецептивного восприятия музыки советует выполнять следующие упражнения:

1) Принять удобную позу и прислушаться к музыке «собственного тела»: к ритму дыхания, к пульсу.

2) Представить воображаемую картину: время года, ландшафт, время дня и др. Подумать, заставляет ли музыка грезить наяву? Если да, то о чем?

3) Является ли музыка «зеркалом» вашего настроения?

4) Какая музыка связывается с теплом, лаской, близостью?

5) С какими музыкальными инструментами вступает в резонанс ваше настроение?

6) Вспоминаете ли под музыку события, ситуации или людей? Какими они кажутся сейчас? Какие чувства вы испытываете?

7) Какая музыка вас подавляет?

8) Бывает ли музыки «слишком много»? Какую музыку хочется сразу выключить?

9) Что вам известно о композиторе, его жизни? Как об этом

рассказывает музыка?

10) Можно ли музыку, рождающую печаль или приносящую радость, назвать «своей»?

Рецептивное восприятие музыки хорошо использовать в сочетании с цветом или разноцветным освещением. Еще Платон говорил о глубинной взаимосвязи музыки и цвета. «Музыка не видима, а живопись не слышима. Но ассоциативно можно “видеть” музыку и “слышать” живопись. Музыкальное переживание вызывает зрительные представления, а живопись – слуховые. Эти представления опираются на реальные связи нашего жизненного опыта, где звуковое неотделимо от зримого и от других ощущений при целостном охвате и восприятии действительности», – пишет Н. В. Серов [7. С. 60]. И далее: «Цветовые ассоциации – это своеобразные “припоминания” Платона, которые привносят в интеллект чувственные образы или эмоции, возбуждая при этом и другие органы чувств» [там же].

И звук, и цвет имеют неосознаваемую выразительность. Когда человек говорит о неосознаваемых атрибутах искусства, он использует для выражения так называемый *эффект синестезии.* В переводе с греческого «синестезия» (*synaisthesis*) – это одновременное ощущение, совместное чувство; это межчувственные ассоциации, возникающие на основе сходства или смежности разномодальных впечатлений, главным образом, слуховых, осязательных, зрительных.

Синестезией обусловлены такие привычные выражения, как «острый звук», «бархатный тембр», «мелодическая линия», «светлый тон» и др. Синестетические впечатления вызывают реальные образы пространства, движения, цвета, жеста, пластики или психического тонуса. В музыкотерапии – наиболее часто используется цветовое отображение музыки, т. е. тембр звучания ассоциируется с цветом.

Дети самопроизвольно ассоциируют звуки музыкальных инструментов с цветом. Звук и цвет воздействуют на человека гипнотически, т. е. обладают свойствами внушения и гипноза. Цвет и музыка несут информацию для бессознательного: например, зеленый, синий цвет действуют успокаивающе; желтый – возбуждает; красный – активизирует. Влияние музыки на детей можно оценить с помощью теста М. Люшара и его многочисленных модификаций (см. гл. 8, п. 8. 4). Данная диагностика позволяет оценить эмоциональное воздействие музыки на учащихся.

Итак, рецептивное восприятие музыки выступает:

– как эмоциональный стимул освобождения, достижения релаксации;

– как средство развития мышления, воображения, фантазии;

– как средство активизации биологических ритмов с ритмом музыки;

– как форма музыкального переживания, которая устраняет психологические барьеры, обеспечивает развитие коммуникативных качеств;

– как фактор активизации детского творчества.

7. *Музыкорисование* является средством самовыражения и средством осознания внутренних конфликтов. Музыкорисование или графическую запись осуществляют непосредственно под музыку. Идея соединить рисование с музыкой возникла при обучении ритмическому черчению у чешского преподавателя рисования К. Петерса. Он разработал методику, соединяющую спонтанное рисование с музыкой. Стимулом к музыкорисованию служат движения двумя руками под музыку, постепенно переходящие в свободное «дирижирование». Такие спонтанные движения с мелками или красками в обеих руках переносятся на доску или бумагу в виде линий, кругов, треугольников, ромбов, узелков или др. Допускается «пальцерисование» цветными и клеевыми красками всеми десятью пальцами. Детям нравится месить и «давить» краски. В результате появляется собственная «картина», вызывающая ощущение радости.

Отметим, что у каждого ребенка есть своя символика рисунков: чем острее конфликт, тем менее понятны символы.

Лучше, если символику рисунка ребенок объяснит сам. В процессе музыкорисования можно использовать музыку различных видов и жанров: песенную, танцевальную, маршевую. Начинать лучше с марша в умеренном темпе, потом перейти к песенно-танцевальной музыке и чередовать их. Музыкорисование приводит ребенка к спокойной деятельности, уравновешенному состоянию, обеспечивает возможность творческого самовыражения.

8. *Пантомима* – это, скорее, игра, сценический танец, в котором движение, жесты заменяют слова, дополняются мимикой. Короткие рассказы или музыкальные зарисовки сопровождаются музыкальной импровизацией и пантомимой участников группы. Возможен и другой вариант: учитель передает содержание рассказа музыкальной импровизацией без слов, а дети придумывают историю, сюжет и выражают его пантомимой. Для таких заданий можно использовать образы животных, символические и фантастические образы, зарисовки настроений. Пантомима снимает двигательное напряжение, развивает эмоциональную сферу и ее пластическое выражение, пробуждает детскую фантазию.

9. *Двигательная драматизация под музыку* сочетает музыку и движение. Она предназначена для изображения сюжета произведения или музыкального пространства (например: с помощью жестов передать музыкальное пространство – «широко, далеко» или «медленно, глубоко», или «легко – тяжело»). Активное восприятие музыки, перенесенное в область двигательного выражения, создает условия для релаксации.

10. *Музыкальные рассказы* представляют собой сочинение сюжета, фабулы к музыкальному произведению в сочетании с пластическими и танцевальными движениями. Повествование рассказа можно чередовать с игрой на музыкальных инструментах; а учащимся – выступить в роли героев рассказа. Другие варианты музыкальных рассказов: прочитать его начало, а учащимся – пофантазировать и придумать его окончание; можно и наоборот, придумать начало и сюжет рассказа на заданное окончание. Одним из примеров музыкальных рассказов является симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк».

11. *Игры с куклой-бибабо* (тряпичная кукла, которую надевают на руку). Игра приводит к переживанию катарсиса, снимает негативные состояния и внутренние конфликты, уравновешивает эмоциональное состояние, развивает самостоятельность и волевые качества личности. Считается, что у каждого ребенка свой способ игры с куклой. Кукла полностью «подчиняется» желаниям ребенка, его идеям, фантазиям, олицетворяет ближайшее окружение или вымышленного героя. При игре с куклами возникает иллюзия человеческого общения. Игровые ситуации дают выход разнообразным чувствам: радости, сочувствию, эмпатии, а также выходу аффектов, агрессии. По особенностям детских игр можно определить, что именно в ближайшем окружении положительно или отрицательно влияет на ребенка.

12. *Дыхательные упражнения под музыку* используются для гармонизации внутреннего состояния, снятия напряжения голосовых связок. Дыхательные упражнения издавна рекомендовались для лечения болезней и поддержки здоровья: им уделялось огромное внимание в риторике древних римлян.

Дыхательные упражнения под музыку используются на различные гласные буквы: «о», «у», «и», «э» и др. ; их можно петь отдельно или последовательно как мелодию, выполнять в положении сидя или лежа. Можно петь сонорные и шипящие согласные, подражать голосам животных и др.

Таким образом, охарактеризованные методики музыкотерапии дают хороший эффект при лечении детей, служат средством релаксации при оказании индивидуально-

психологической помощи, обеспечивают музыкально-педагогическую коррекцию деятельности и поведения учащихся, а также их личностное развитие и творческое самовыражение в художественной деятельности.

Литература

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М. , Екатеринбург, 1999.

2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М. , 1993.

3. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию. СПб. , 2003.

4. Матейова З. , Машура С. Музыкотерапия при заикании. Киев, 1984.

5. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. СПб. , 1992.

6. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика. М. , 1999.

7. Серов Н. В. Античный хроматизм. СПб. , 1995.

8. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М. , Воронеж, 1998.

9. Шушурджан С. В. Руководство по музыкотерапии. М. , 2005.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Музыкальная психология в настоящее время является динамично развивающейся наукой. В ней идет процесс интеграции общепсихологических, нейрофизиологических, музыковедческих и педагогических знаний. Выводы музыкальной психологии тесно связаны с методикой обучения различным видам музыкальной деятельности и могут быть развиты применительно к обучению игре на разных музыкальных инструментах и общему музыкальному образованию.

Материал данного пособия далеко не исчерпывает всего накопленного психологией музыкальной деятельности на сегодняшний день. Его основной задачей является создание общего представления о структуре и содержании данной науки, а также предложение подходов к дальнейшему изучению вопросов, связанных с ее разными аспектами.

В материал данной книги пока не вошли вопросы, связанные музыкальным и музыкально-педагогическим общением, что представляет собой отдельную масштабную проблему, находящуюся на границе педагогики, психологии и искусствознания. Требуют дальнейших научных исследований такие отрасли, как формирование музыкального сознания общества и личности; психология бессознательного в музыке и ряд других. Без преувеличения можно сказать, что исследователь, берущийся сегодня за изучение вопросов музыкальной психологии, вынужден предпринимать попытку «объять необъятное».

Жанр предлагаемого издания – учебное пособие – предполагает изложение материала, уже основательно изученного теоретически и проверенного практикой. Несмотря на это, мы позволили себе предложить ряд наблюдений, возможно, дискуссионного характера, которые встраиваются в разработанные на сегодняшний день общепсихологические и музыкально-психологические концепции. Позволяет это сделать сегодняшнее состояние психологии музыкальной деятельности, которая пока что имеет относительно немного бесспорных положений и содержит открытые просторы для дальнейших исследований.